تعليم الكبار

تخطيط برامجه، تدريس مهاراته

إعداد معلمه

ا. د/ رشدي احمد طعيمة
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
وعميد كلية التربية والعلوم الإسلامية
جامعة السلطان قابوس

الطبعة الأولى
١٤١٩هـ / ١٩٩٩م

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربي
٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة
ت: ٢٧٥٢٩٨٤ - فاكس: ٢٧٥٢٧٣٥

٣٧٤ رشدى أحمد طعيمة.

رش ت ع تعليم الكبار: تخطيط برامجه، تدريس مهاراته، إعداد معلمه/ تأليف رشدى أحمد طعيمة. ـ القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٩٩.

٢٣٢ ص؛ ٢٤ سم.

يشتمل على ببليوجرافيات .

يشتمل على ملاحق .

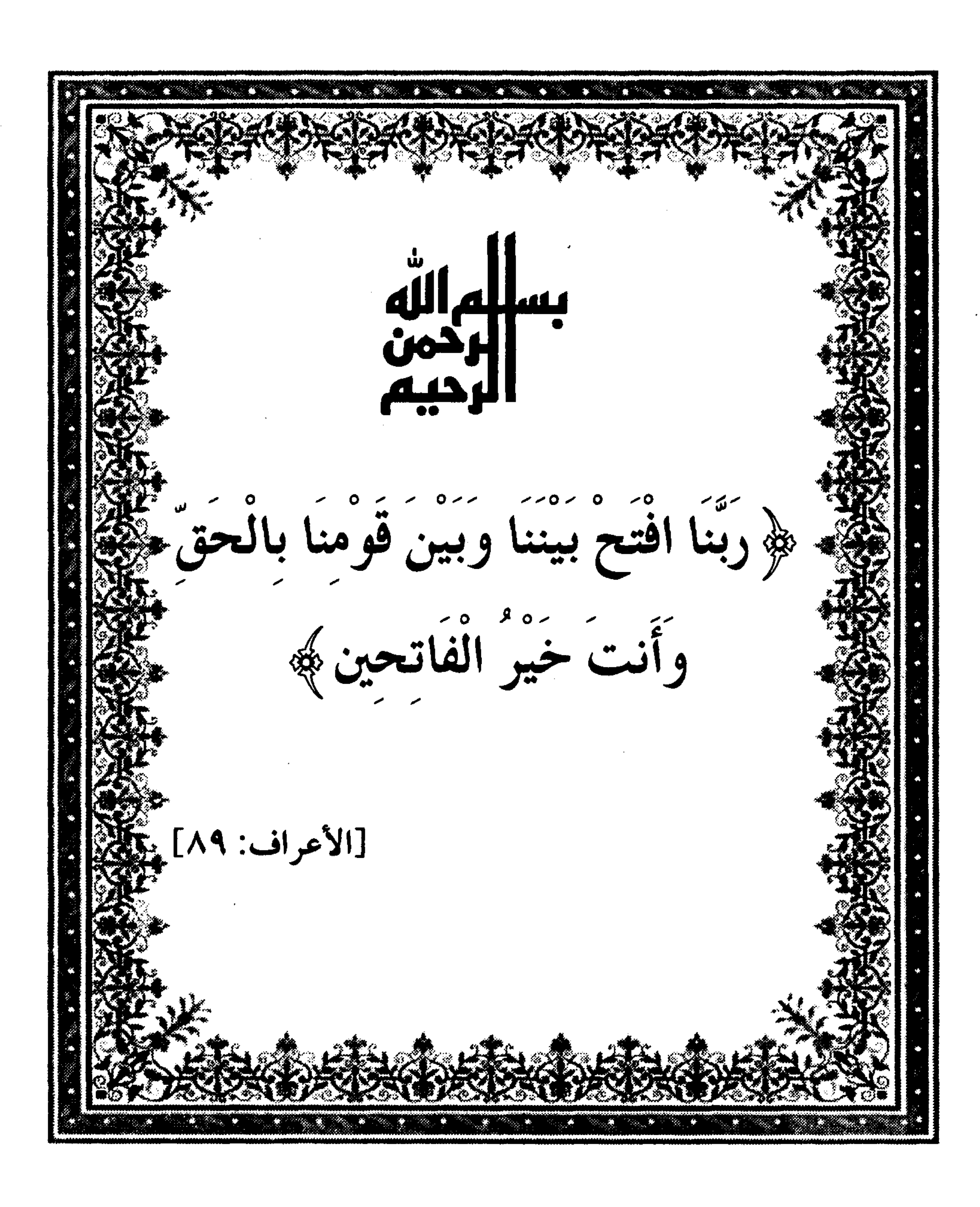
تدمك: ٠ ـ ١٢٠١ ـ ١٠ ـ ٩٧٧.

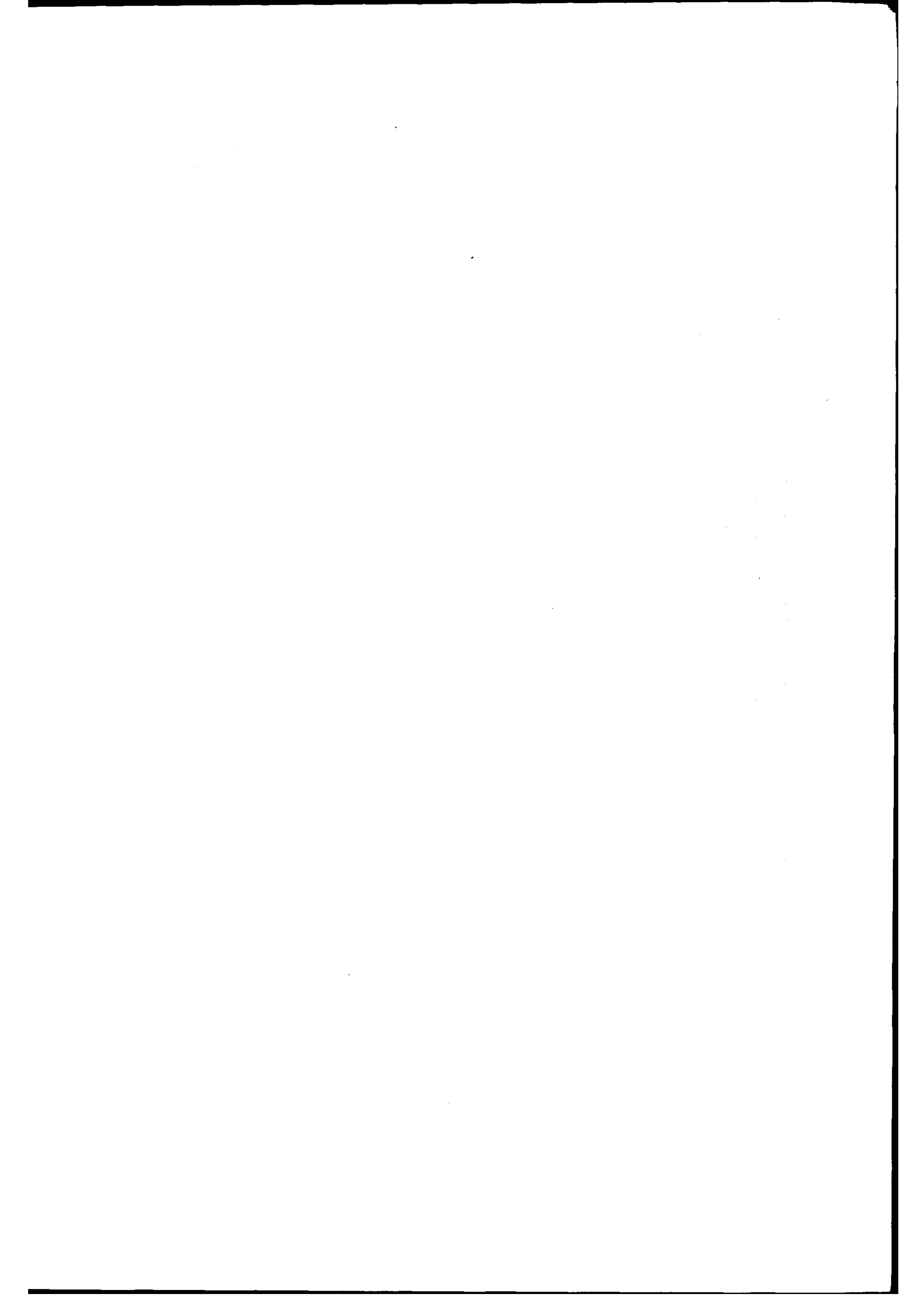
١ ـ تعليم الكبار. أ ـ العنوان.

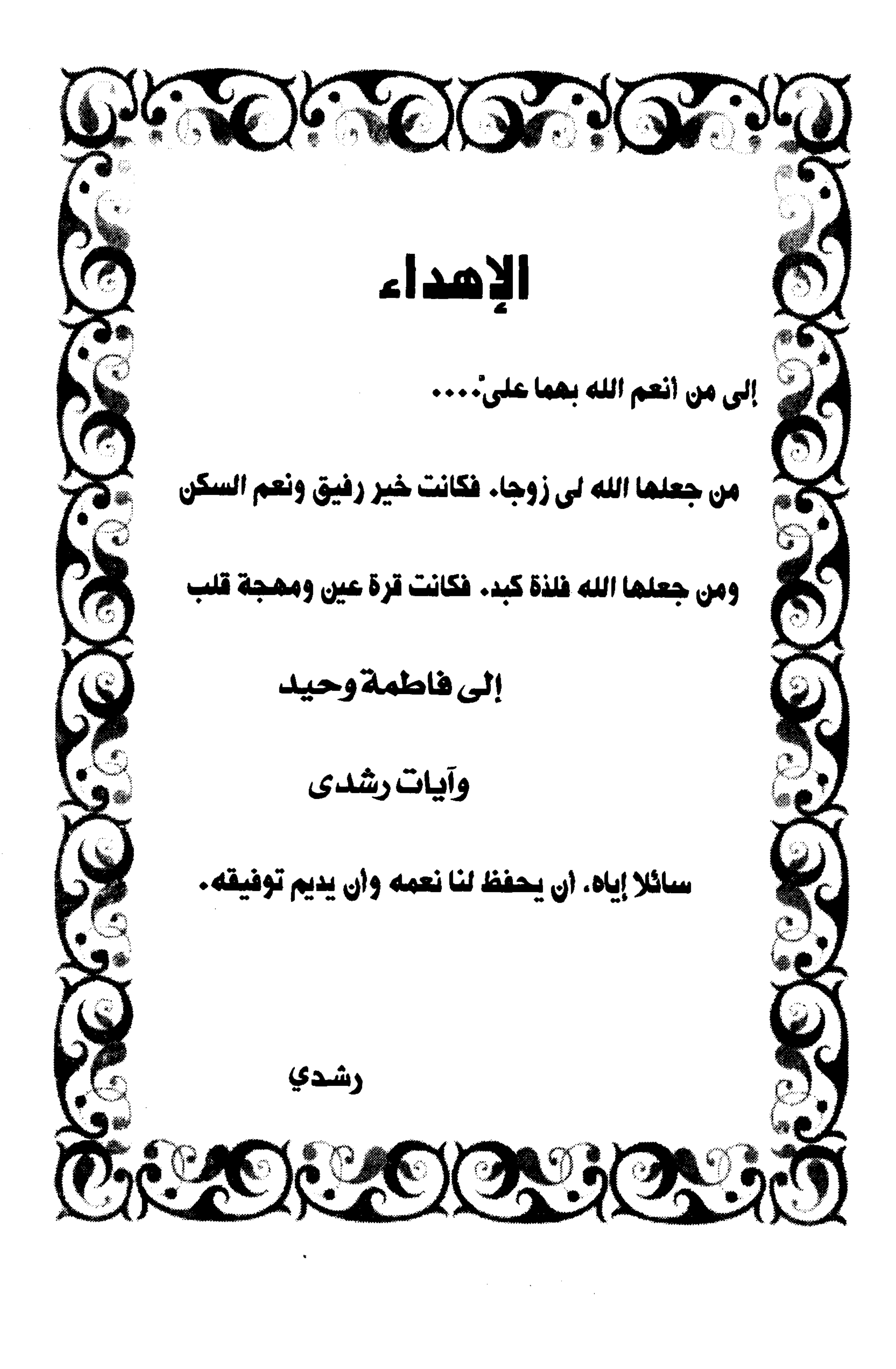
تصميم وإخراج فنى

محيى الدين فتحى الشلودى

أميرة للطباعة - ت : ٣٩١٥٨١٧


بسم الله الرحمن الرحيم
﴿رَبَّنَا افْتَحْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ قَوْمِنَا بِالْحَقِّ
وَأَنتَ خَيْرُ الْفَاتِحِينَ﴾
[الأعراف: ٨٩]





الإهداء

إلى من أنعم الله بهما علىّ....

من جعلها الله لى زوجا. فكانت خير رفيق ونعم السكن

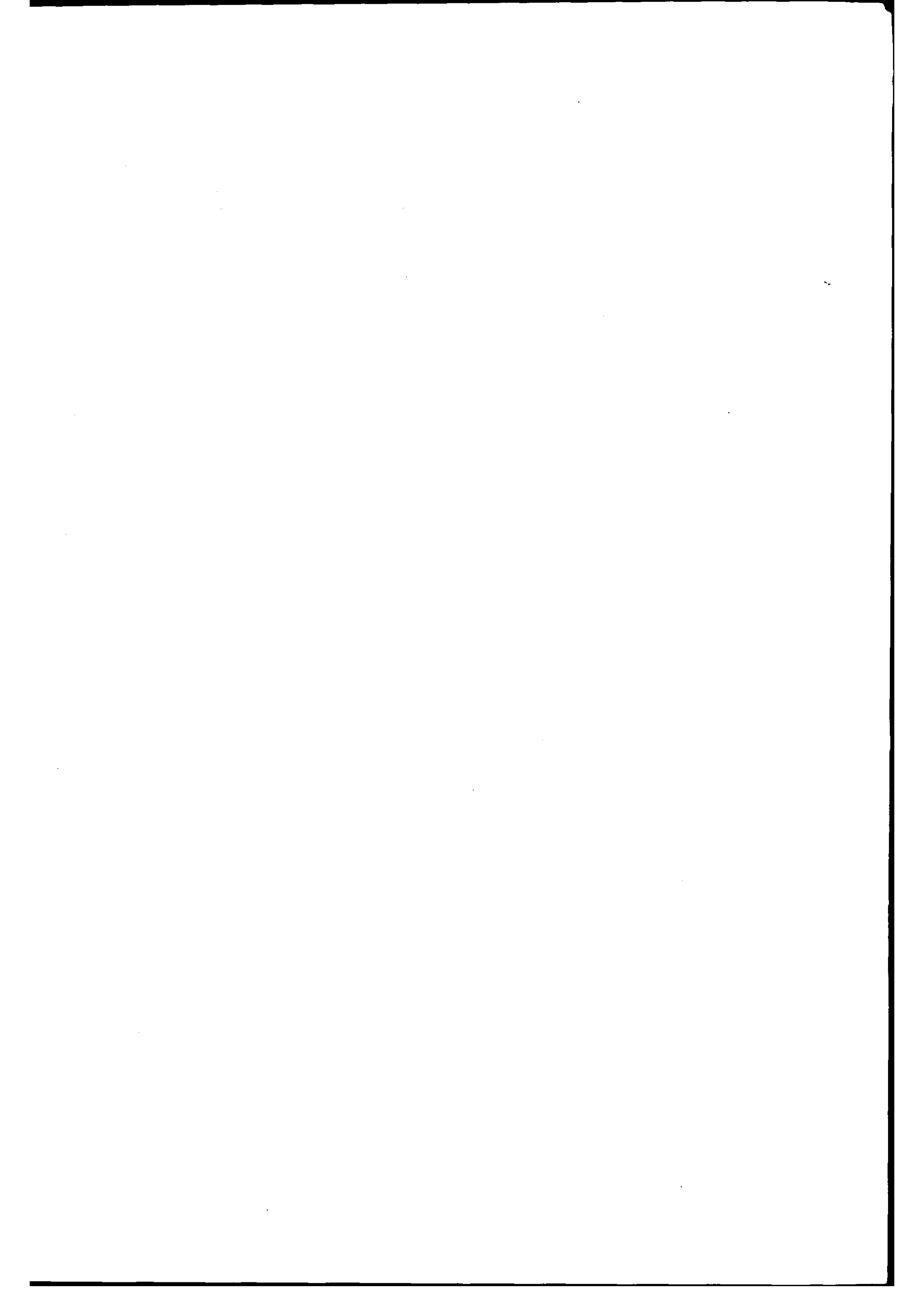
ومن جعلها الله فلذة كبد. فكانت قرة عين ومهجة قلب

إلى فاطمة وحيد

وآيات رشدى

سائلا إياه. أن يحفظ لنا نعمه وأن يديم توفيقه.

رشدي





التعليم حق لكل فرد. قررته الأديان ، وأقرته الدساتير، واعترفت به المواثيق. وتعدى في المجتمع الإنساني المعاصر، خاصة ونحن على أعتاب القرن الحادي والعشرين حدود الحق إلى مستوى الواجب.

فلقد أدركت الشعوب المتقدمة أن التعليم سبيلها لاستمرار التقدم، وأحست الشعوب النامية أن التعليم طوق النجاة الذي تخرج به من محيط التخلف، وسندها، بعد الله، للتخلص من أعباء التبعية، وينقذها للولوج للقرن الحادي والعشرين بكل ما تلوح في أفقه من آمال. وما تتوقعه الشعوب منه من طموحات ، وما يكمن فيه من تحديات.

وحق الفرد في التعليم لا يعني مجرد تلقيه قدرا منه في مرحلة من مراحل العمر ، وإنما يعني استمرارية التعلم ، ومداومة الاتصال بمصادر المعرفة أيا كان المكان والزمان.

التعليم إذن عملية لا تتوقف عند سن. مما يفرض على النظم التعليمية أن تلبي حق الفرد في التعلم، وأن تشبع مطالبه المتجددة فيه وأن تيسر لهذا الفرد ، إن كان قد فاته شيء، فرص تعويض ما فاته. وتدبير الإمكانات التي يلحق ، باستخدامها ، بمن سبقه، ما وسعه الجهد، وأمكنته الوسيلة.

من أجل هذا أضحى التعليم المستمر Life Long Education هو الشعار الذي تتبناه، عن جد أو ادعاء، مختلف الأنظمة التعليمية . وأضحى تعليم الكبار من أهم البرامج التي يخطط لها باهتمام يتوازى مع ما يخطط لبرامج التعليم العام أو العالي.

وقد حددت اليونسكو في مؤتمرها العام الذي عقد في نيروبي ١٩٧٦ خلال الدورة التاسعة والأربعين مفهوم تعليم الكبار في أنه:

« المجموع الكلي للعمليات التعليمية المنظمة، أيا كان مضمونها ومستواها، مدرسية كانت أو غير مدرسية، وسواء كانت امتدادا أم بديلا للتعليم الأول المقدم في المدارس والكليات والجامعات، أو في فترة التلمذة الصناعية، والذي يتوسل به الأشخاص الذين يعتبرون في نظر المجتمع الذي ينتمون إليه، لتنمية قدراتهم وإثراء معارفهم وتحسين مؤهلاتهم الفنية والمهنية أو توجيهها وجهة جديدة، وتغير مواقعهم، مستهدفين التنمية

الكاملة لشخصيتهم، والمشاركة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتوازنة والمستقلة » .

ويضيق مفهوم تعليم الكبار ليشمل كافة البرامج التي تقدم خارج إطار التعليم النظامي سواء أكان الدارسون صغارا ، أم كبارا. وسواء قدم لمنح درجات مدرسية أو جامعية، أم قدم للتنمية الذاتية لقدرات الأفراد ومهاراتهم.

ويرتبط بتعليم الكبار في إطاره الضيق، مفهوم محو الأمية، ويحتاج هذا النوع من التعليم إعدادا خاصا سواء من حيث تحديد أهدافه ، أو تعليم مهاراته، أو إعداد معلمه.

ولقد يسّر الله للكاتب أن يشترك في بعض المؤتمرات والندوات، وأن يكلّف ببعض المهام ذات الصلة بهذا النوع من التعليم ، حتى توفرت له أربع دراسات تنضوي تحت ثلاثة محاور رئيسية قدمت في شكل أبواب ودراسات كالتالي:

الباب الأول: تخطيط برامج تعليم الكبار . ويضم الدراسة التالية:

الدراسة الأولى: التخطيط والتنظيم والإدارة لبرامج تعليم الكبار. وتهدف إلى:

١-توضيح مفهوم تعليم الكبار وإعطاء فكرة موجزة عن تاريخه ووظائفه في ضوء المفهوم الواسع لتعليم الكبار. واستنادا إلى التعريف الإجرائي الذي أقرته اليونسكو لتعليم الكبار.

٢-مناقشة أهم المفاهيم الخاصة بالتخطيط التربوي وموقع التخطيط لتعليم الكبار منه.

٣-الحديث عن أهم التنظيمات الإدارية والأنماط السائدة في برامج تعليم الكبار خاصة في الوطن العربي.

٤-إلقاء الضوء على أهداف التعليم العماني واتجاهاته وإجراءات تخطيطه. (حيث أعدت الدراسة أساسا لندوة حول تعليم الكبار في سلطنة عمان).

٥-بيان واقع تعليم الكبار في السلطنة وإبراز الفروق بين المؤسسات والمنظمات المختلفة التي تشتغل بتعليم الكبار في السلطنة ثم مناقشة أهم مشكلات مراكزه.

الباب الثاني: تدريس مهارات تعليم الكبار. ويضم الدراسة التالية:

الدراسة الثانية : آليات القراءة والكتابة للكبار بين التأليف والتدريس. وتهدف هذه الدراسة إلى:

١-تحديد المقصود بآليات Mechanics القراءة والكتابة من خلال شرح طبيعة عمليتي القراءة والكتابة . وخصائصهما .

٢-تقديم عدد من التوجيهات التي تساعد في إكساب الدارسين الكبار هذه الآليات .

٣-توضيح دور كل من المؤلفين أو معدي المواد التعليمية ودور المعلمين في تنمية المهارات الأساسية للقراءة والكتابة للدارسين في فصول تعليم الكبار.

الباب الثالث: اختيار وإعداد معلم الكبار. ويضم دراستين.

الدراسة الثالثة: معلم التعليم الأساسي والكبار: وهي دراسة مسحية لأهم ما نشر من بحوث ودراسات حول معلم مرحلة التعليم الأساسي الذي تسند إليه في معظم الأحيان مهمة التدريس في فصول تعليم الكبار. وكذلك نعرض لأهم ما نشر حول معلم الكبار، خصائصه، كفاياته، تدريبه. وتهدف هذه الدراسة إلى:

١-توضيح مفهوم التعليم الأساسي سواء في إطار مرحلة التعليم الأساسي أو في إطار تعليم الكبار.

٢-الوقوف على الفئات التي يمكن أن يصنف تحتها معلمو الكبار.

٣-مناقشة أهم المنطلقات التي ينبغي أن يستند إليها إعداد أو تدريب معلم التعليم الأساسي والكبار.

٤-استخلاص أهم الصفات التي ينبغي أن تتوافر عند معلم التعليم الأساسي والكبار.

٥-بيان أوجه القصور عند معلم التعليم الأساسي والكبار.

٦-تقديم تصور لبرنامج تدريبي يمكن أن ينخرط فيه معلم الكبار في ضوء نظرية النظم.

٧-اقتراح مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تلافي أوجه القصور السابقة.

الدراسة الرابعة: الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي: وهي دراسة ميدانية طبق فيها استبيان حول هذه الكفايات على ١٠٨ معلما ومعلمة،وتهدف هذه الدراسة إلى:

١-بيان أهم الكفايات التربوية العامة اللازمة لمعلم التعليم الأساسي.

٢-الوقوف على مدى التفاوت في النظرة بين المشتغلين بالتعليم الأساسي إلى موقع كل من هذه الكفايات من برنامج إعداد المعلم.

٣-تقديم عدد من المقترحات التي يمكن أن تسهم في التخطيط لإعداد معلم التعليم الأساسي في ضوء الكفايات التربوية العامة التي يجمع عليها المشتغلون بالتعليم الأساسي في مصر.

ولقد كان منطلقنا لضم هذه الدراسة لهذا الكتاب هو، كما ألمحنا من قبل، اعتماد برامج تعليم الكبار في مصر وفي عدد كبير من البلدان العربية على معلم

التعليم الأساسي . إذ لا تتوافر ، بعد، برامج خاصة لإعداد معلم الكبار (تمنح درجة جامعية).

وبعد.. فما كان لهذا الكتاب أن يصدر لولا فضل من الله عظيم، ثم جهد من الزملاء كبير، سواء منهم من أسهم في إعداد الدراسة، أو تطبيق الأدوات، أو غير ذلك. فلهم جميعا مني أخلص الشكر ، وأعظم التقدير.

سائلا الله أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه، نافعا به.

إنه ولي التوفيق.

المؤلف

د. رشدي أحمد طعيمة

عميد كلية التربية والعلوم الإسلامية

جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان

مسقط

رمضان ١٤١٨هـ

يناير ١٩٩٨م

الفهرس

الباب الأول

تخطيط برامج تعليم الكبار

الدراسة الأولى

التخطيط والتنظيم والإدارة لبرامج

تعليم الكبار

القسم الخامس

تعليم الكبار في عمان واقعه ، تنظيماته، مشكلاته

الباب الثاني

تدريس مهارات تعليم الكبار

الدراسة الثانية

آليات القراءة والكتابة للكبار

بين التأليف والتدريس

القسم الأول

آليات القراءة

القسم الثاني

آليات الكتابة

الباب الثالث

اختيار وإعداد معلم الكبار

الدراسة الثالثة

معلم التعليم الأساسي والكبار

«دراسة مسحية»

الدراسة الرابعة

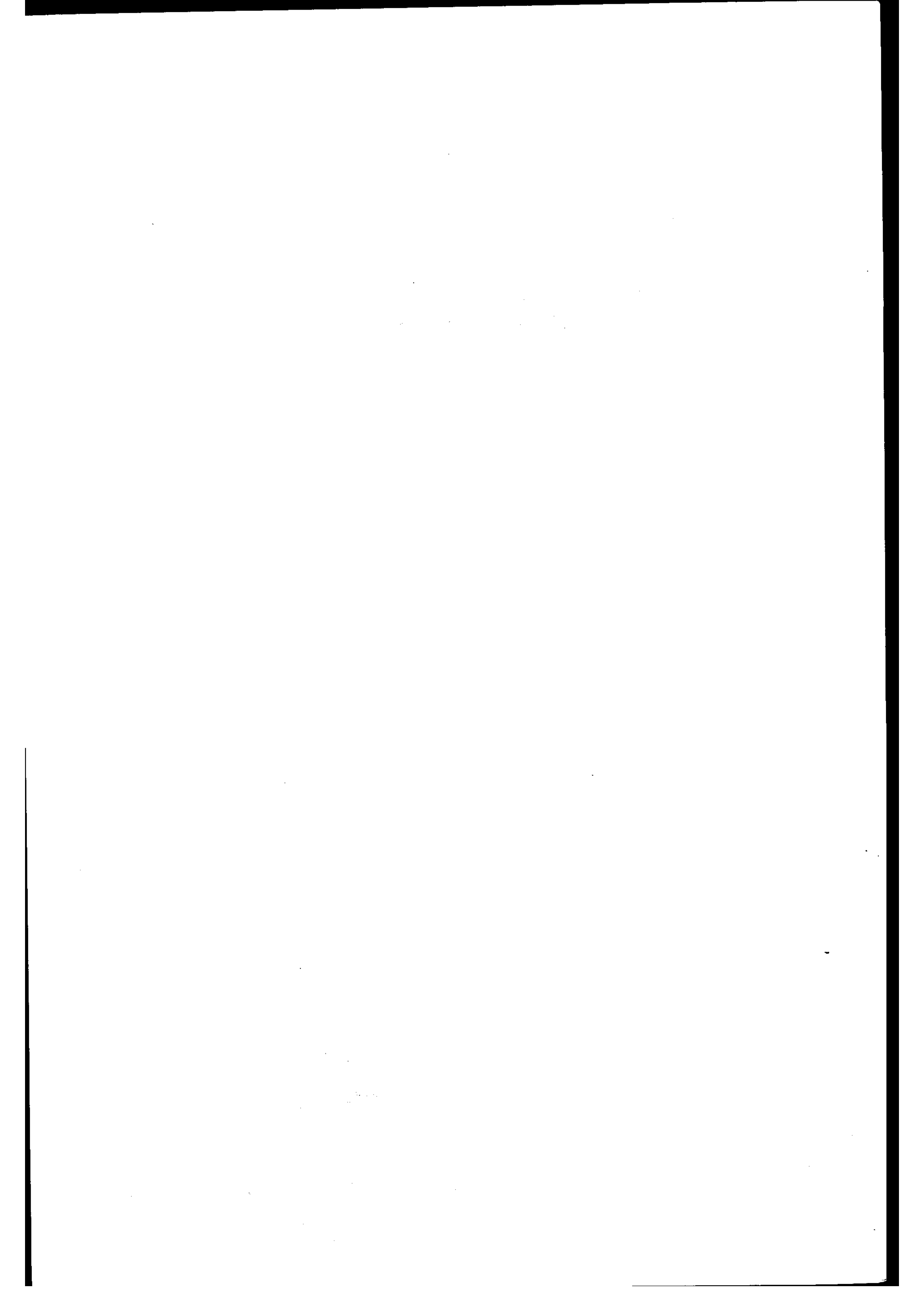
الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي

«دراسة ميدانية»

الباب الأول

تخطيط برامج تعليم الكبار





الدراسة الأولى •

التخطيط والتنظيم والإدارة

لبرامج تعليم الكبار

تقديم:

تهدف ورقة العمل الحالية إلى إلقاء الضوء على عملية التخطيط لبرامج تعليم الكبار من حيث بيان أهمية التخطيط بشكل عام والتخطيط التربوي والتعليمي بشكل خاص، والتخطيط التربوي والتعليمي لبرامج تعليم الكبار بشكل عام وفي سلطنة عمان بشكل خاص، ثم بيان أجهزة رسم السياسة التعليمية وتخطيط برامج تعليم الكبار في السلطنة .

كما هدفت الورقة أيضا، إلى إلقاء الضوء على التنظيمات الإدارية والتعليمية لبرامج تعليم الكبار، من حيث بيان أهمية التنظيمات الإدارية من المنظور العالمي، وعلى مستوى سلطنة عمان، ثم إبراز العلاقة بين المؤسسات التعليمية للكبار في السلطنة .

ثم جاء الهدف الثالث للورقة، والذي تمثل في إلقاء الضوء على الأنماط الإدارية اللازمة لبرامج تعليم الكبار، من حيث بيان الأنماط الإدارية السائدة في مؤسسات تعليم الكبار في الوطن العربي ، ثم في سلطنة عمان ، إلى جانب عرض بعض التقنيات والأساليب الإدارية التى يمكن تطبيقها في مؤسسات تعليم الكبار لتزيد من تفعيلها وتحقيق أهدافها بكفاءة عالية .

أقسام الدراسة:

في ضوء الأهداف العامة السابقة تنقسم الدراسة إلى خمسة أقسام كالتالي:

القسم الأول: تعليم الكبار، مفهومه، تاريخه، وظائفه.

القسم الثاني: التخطيط التربوي وتعليم الكبار.

القسم الثالث: التنظيمات والأنماط الإدارية في تعليم الكبار.

القسم الرابع: التعليم في عمان، أهدافه، اتجاهاته، تخطيطه.

القسم الخامس: تعليم الكبار في عمان، واقعه، تنظيماته، مشكلاته.

وفيما يلي عرض لما يشتمل عليه كل قسم منها.

• ورقة عمل أعدها الكاتب بالاشتراك مع الدكتور/ بيومي محمد ضحاوي وعرضت في **الدورة التدريبية للقيادات المتوسطة العاملة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار في** الفترة من ٢-٥ ديسمبر ١٩٩٦م بوزارة التربية والتعليم . في مسقط بسلطنة عمان.

القسم الأول

تعليم الكبار

مفهومه، تاريخه، وظائفه

مفهوم تعليم الكبار:

على الرغم من وجود صعوبات تتعلق بغموض المفهوم المتعلق بتعليم الكبار، إلا أنه استخدم بثلاثة مفاهيم أساسية :

١- المفهوم الواسع الانتشار، ويعني عمليات تعليم الكبار والذي يحتوي على خبرات الرجال والنساء واليافعين والتعرف عليها واكتشافها وتنميتها بالمعلومات الجديدة والفهم والمهارات والاتجاهات والاهتمامات والقيم. إنها عمليات تستخدم بواسطة الكبار لتنمية أنفسهم سواء بمفردهم أو بواسطة الآخرين، كما يستخدم ذلك بواسطة كل أنواع المؤسسات لتطوير وتنمية عمالهم وأعضائهم والمنضمين لهذه المؤسسات ، فهو العملية التعليمية التى غالبا ما تصاحب العمليات الإنتاجية أو العمليات السياسية في مجال الخدمات العامة .

٢- أما من حيث مفهوم تعليم الكبار فنيا ، فهو يصف مجموعة من النشاطات المنظمة بواسطة العديد من المؤسسات لتحقيق أهداف تربوية معينة. وفي هذا السياق فإنه يشمل جميع الفصول الدراسية المنظمة، والمجموعات الدراسية، والمحاضرات، وبرامج القراءة المنظمة، وحلقات المناقشة، والمؤتمرات، والمعاهد ، والورش العلمية، والمقررات الدراسية بواسطة الراديو والتليفزيون كما هو متبع في الكثير من الدول .

٣- أما المعنى الثالث ، فهو يحتوى على كل العمليات والأنشطة المتصلة بالحراك الاجتماعي، وفي هذا المجال فإن تعليم الكبار يحتوى على مجالات العمل الفردية والاجتماعية في قالب واحد في داخل المؤسسات والمعاهد المعنية لتعليم الكبار، باعتبارهم جميعا يسيرون في تحقيق هدف مشترك وهو تكوين وتحسين الطرق والأساليب الخاصة بتعليم الكبار ، وتوفير الفرصة المتاحة للكبار للتعلم والعمل على تطوير المستوى الثقافي للمجتمع ككل .

أما الصعوبة الأخرى المتعلقة بهذا المجال، فهي حداثة هذا الحقل التعليمي وخاصة في مجالاته الاجتماعية والتطبيقية والتي ما زالت في مرحلة الصياغة لخصائص هذا العلم ومحاولة التفرقة بينه وبين تعليم الشباب Youth Education والعمل الاجتماعي Social Work والتوجيه Counseling وبقية المحاولات الاجتماعية الأخرى[١].

ولقد أصدر اليونسكو تعريفاً إجرائياً آخر جاء فيه: «**تعليم الكبار هو تعليم من ليسوا في سن التعليم النظامي العادي، ومن ثم فهو يتم خارج المدارس ويراعى فيه ظروفهم وعقلياتهم وقدراتهم الخاصة، ويتم بصورة منظمة ومقصودة، وفي فترة زمنية مرسومة ، وتتولاه هيئة أو جماعة تشرف عليه وتعهد به لرائد أو مدرس أو موظف يتولى عملية الاتصال بين الدارس والهيئة المشرفة على التعليم**» [٢] .

ولقد تغير مفهوم تعليم الكبار، فلم يعد مجرد نقل المعرفة – وهي متغيرة – ولا أصبح مجرد تكوين العادات – وهي لا تصلح لكل زمان ومكان – ولا أصبح مجرد نقل حكمة الماضي وتراثه إلى الأجيال الحاضرة لتقفز به إلى مستقبلها ، وإنما أصبح هدف التعليم هو الإعداد لعالم متغير، دائم التغير، يحتاج المرء فيه إلى القدرة على التلاؤم والتكيف دون أن ينجرف مع تيار الأحداث إلى القدرة على الإسهام في التغيير وصنعه وضبطه وتسييره[٣] . وتتصل الجهود الرامية إلى تعميق تعليم الكبار بما يتوافر من تجارب لدى الشعوب المختلفة في هذا المجال ؛ ذلك أن تعليم الكبار يتصل اتصالا وثيقا بتاريخ البشرية . فمنذ آلاف السنين ، والإنسان يدرك أن التربية هي وسيلته لممارسة ما تسمح به استعداداته . ثم إن الديانات الكبرى كانت تحرص على حث أتباعها على مواصلة الدراسة، والتمسك بالعقيدة وتدعيم الإيمان. وتتخذ من التعليم وسيلة أساسية بالنسبة للكبار والصغار على حد سواء . ومن ذلك على سبيل المثال ما هو معروف في تراثنا الإسلامي العربي ، حيث أصبح التعليم واجبا يلتزم به المسلمون قبل أن يصبح حقا أساسيا . بل إن الإسلام جعله مساويا للحرية الإنسانية ، فكان الأسرى يفتدون حريتهم بتعليم المسلمين . وقد ألغى الإسلام بعد الزمان بالنسبة إلى المتعلم ، فمد مساحته على مدى الحياة بحيث يطلب من المهد إلى اللحد ، وحث على طلبه في أي مكان وأخضعه للتغيرات التاريخية والاجتماعية ، فنبه إلى التغيير الذي ينبغي أن يلاحظ في تعليم كل جيل من الأجيال ؛ ذلك أن كل جيل خلق لزمانه. وأن جيل الكبار لا بد أن يدرك حق الصغار في فهم زمانهم ومواجهة مشكلات ومطالب مستقبلهم .

تاريخ تعليم الكبار:

والواقع أن تعليم الكبار له جذور ضاربة في أعماق الماضي البعيد ، ولكنه لم يتأصل في تشريعات وممارسات إلا في النصف الثاني من القرن الثامن عشر ، لدواعي النهضة الصناعية واتساع الحركة العلمية والفنية وانتشار المبادئ الديمقراطية مع ظهور التحولات الاجتماعية في دول أوروبا الغربية .

وازداد هذا الاتجاه نموا في القرن التاسع عشر، حيث أكدت الدول مسئوليتها في رعاية الكبار وتعليم الأميين وتدريب العاطلين ليأخذوا بحظوظهم في العيش والحياة.

وتمخض عن ذلك مولد الجامعات الشعبية في الغرب وفتح فصول محو الأمية، والمدارس الصيفية ومدارس الأحد ، وقاعات الدروس المسائية ، ومراكز الثقافة العمالية إلى آخر هذه الصيغ التعليمية الموجهة إلى الكبار من عامة الشعب(٤) .

ففي عام ١٨٦٩م كان بفرنسا ٣٤٠٠٠ برنامج يستفيد فيها ٨٠٠,٠٠٠ عامل. وفي إنجلترا وسعت جامعة أكسفورد من وظائفها تحت اسم الجامعة المتحدة University Extension .وأنشئ بها قسم تعليم الكبار عام ١٨٤٥ . وفي أعقاب الحرب العالمية الأولى أكد تقرير سميث A.L.Smith على ضرورة تقديم تعليم شامل ومستمر للكبار Both Universal and Life Long وهذا التقرير صاغته لجنة تعليم الكبار بوزارة التعليم الإنجليزية عام ١٩١٩م ، ونصت فيه على أن تعليم الكبار « ضرورة قومية مستمرة ومظهر لا ينفصل عن المواطنة» . كما صدر في فرنسا قانون ١٩٦٦ والذي نص على أن «الإعداد المهني لكل فرد مسئولية قومية تلتزم به الدولة، وتشترك في تنفيذها وفق سياسة منسقة عامة كل المؤسسات المعنية». كما صدر في عام ١٩٧٩ الاتفاق القومي لأصحاب الأعمال والمهنيين ، ثم قانون ١٩٧١ بشأن تنظيم الإعداد المهني الدائم في إطار التربية المستمرة ، ويجعل كل الأوقات المخصصة للإعداد أو معظمها مدفوعة الأجر للعامل .

وفي مؤتمر مونتريال بكندا عام ١٩٦٠ الخاص بالتعليم خارج المدرسة ، برزت فكرة أن « كل تربية نظامية وغير نظامية لا بد أن تشرف عليها الدولة ، وأن تدمجها في نظام تعليمها القومي ». وذلك بعكس ما أخذ به مؤتمر السنيور عام ١٩٤٩ م من حيث عدم تدخل السلطات الحكومية في مجال تعليم الكبار ، والذي كان مجرد نشاط تطوعي تقوم به النقابات والتعاونيات والكنائس والجمعيات الخيرية .

كما ظهر في ديسمبر ١٩٦٥ تقرير بول إنجران بتكليف من اللجنة الدولية لتطوير تعليم الكبار باليونسكو وفيه تفصيل لجوانب التربية المستمرة . وفي عام ١٩٦٨ حدد المؤتمر العام لليونسكو اثنى عشر هدفا لعام التربية الدولي ١٩٧٠،من بينها هدف التربية المستمرة. وعلى أثر ذلك تكاثرت المطبوعات والمؤلفات تعرض نماذج مقترحة أو ممارسة لتنظيم التربية المستمرة(٥) .

وهكذا انشغلت كل الدول متقدمة ونامية بهذه التربية الجديدة محاولة إنشاء أو اقتباس الصيغ والأساليب المناسبة وفق فلسفاتها وحاجاتها وواقع إمكانياتها.

ولا شك في أن أخطر قضية حرجة تواجه التربية المستمرة في عملها تتمثل في غياب التشريعات التى تمنح مشروعات وبرامج التربية المستمرة سندها القانوني وقوتها الروحية والاجتماعية في التنظيم والتنفيذ .

ويعتبر مفهوم التربية المستمرة في وقتنا الحاضر ، المنطلق الأساسي للنظام في مفاهيم التعليم العامة ، ومفهوم تعليم الكبار بصفة خاصة ، إذ يؤكد الفكر التربوي من زمن طويل على أن جميع أنواع التعليم ينبغي أن تكون عمليات تتركز على تكيف الفرد للعالم الذي يعيش فيه ، غير أنه لما كان العالم في تغير مستمر ودائم ، ولما كان الفرد هو القوة الحقيقية للتغير، فإن هذا التكيف ينبغي أن يكون عملية مستمرة وليس عملية منتهية في مرحلة معينة من مراحل عمر الإنسان كمرحلة الطفولة أو الشباب (٦).

وظائف تعليم الكبار:

تعليم الكبار في إطار النظم التعليمية المتقدمة يقوم بثلاث وظائف هي :

١- **الوظيفة الأولى** : توفير الفرص التعليمية للعدد القليل من الصغار الذين لم يستكملوا المرحلة الأولى أو الثانية من تعليمهم لإعدادهم لدخول امتحان نهاية المرحلة الأساسية. كما هو الحال في أسبانيا وفرنسا وبلجيكا وألمانيا وبلغاريا والمجر والدنمارك والمملكة المتحدة البريطانية ، ولكن هذا التعليم يأخذ صورا وأشكالا مختلفة من دولة لأخرى .

٢- **الوظيفة الثانية** التى يؤديها تعليم الكبار، هي تدريب أو إعادة التدريب للعمالة المختلفة كما هو الحال في هولندا أو المملكة المتحدة البريطانية ، وأسبانيا والبرتغال وفنلندا ، وألمانيا ورومانيا وروسيا. وفي كل بلد تؤدي هذه الوظيفة بواسطة مؤسسات مختلفة عن الأخرى .

٣- **الوظيفة الثالثة لتعليم الكبار في البلاد ذات النظم القومية والمتقدمة هي عمليات** الاستثارة الفكرية لأفراد المجتمع وتقديم صور التربية الحرة للكبار، كما هو الحال في الدول الإسكندنافية وخاصة الدانمارك وفنلندا والنرويج .

أما في البلاد التى لم تستطع الوفاء بالتزاماتها في تقديم تعليم إلزامي، وعام على مستوى المرحلة الأولى والثانية ، فإن تعليم الكبار يصبح له وظائف أكثر ، فقد أصبح مرادفا للتعليم غير النظامي للأطفال والكبار في دول كثيرة ، كما هو الحال في غينيا ، والأرجنتين ، والمكسيك وجمهورية فيتنام الاشتراكية ، وتايلاند ، بالإضافة إلى الهند (٧).

ويمكن توضيح وظائف تعليم الكبار من منظور آخر في الجوانب التالية :

١- **الوظيفة التعويضية** ، حيث يتم تعويض أولئك الذين لم يتمكنوا من متابعة دراستهم نتيجة لأسباب اقتصادية أو صحية أو اجتماعية حيث يقدم لهم فرصة ثانية للتعليم والتعلم .

٢- **الوظيفة البنائية** ، حيث يتم استكمال المعارف والمهارات التى تدرب عليها المتعلمون في المدارس ؛ لأن كل مهنة أو عمل يتعرض لتغيرات جديدة تتطلب أساليب ممارستها إعادة الإعداد لمن يمارسها.

٣- **الوظيفة التطويرية** ، وتتمثل في إعداد الكبار لقيادة مشروعات جديدة تهدف إلى نقل المجتمع وتطويره من مرحلة إلى مرحلة ، وهذا يتطلب إعداد الكوادر البشرية المدربة لتنفيذ خطط التنمية وتطوير المجتمع (٨).

وبعد عرض ملامح جهود بعض الدول المتقدمة في مجال التربية المستمرة وتعليم الكبار يجدر بهذه الورقة أن تتعرض لضرورات الاهتمام بتعليم الكبار في سلطنة عمان. والتى تجسدت في التقرير الذي أعدته دائرة محو الأمية وتعليم الكبار حول نشاط محو الأمية وتعليم الكبار في السلطنة عام ١٩٩١م حيث أشار التقرير إلى ما يلي :

١- إتاحة فرص التعليم على أوسع نطاق ، وباستمرار ودون قيود أمام الأفراد الذين فاتتهم الفرصة أو فاتوها، تلبية للحاجات الآنية القائمة في المجتمع العماني واستجابة لظروف الحياة المعاصرة .

٢- علاج الفاقد التعليمي الناتج عن التسرب من التعليم النظامي وترك الدراسة في وقت مبكر لأسباب أسرية أو اجتماعية مختلفة .

٣- تبني أشكال من التعليم تمتاز بالتنوع وتحقق للتعليم استمراريته وشموله .
٤- تهيئة أفراد المجتمع العماني لحركة التغيير الاقتصادي والاجتماعي التى تشـهدها البلاد. واستجابة لكل تلك الضرورات جعلت الإستراتيجية التربوية للسلطنة التـي تجعل تعليم الكبار جزءا مكملا للنظام التعليمي يمكن من خلاله تطبيـق مفـهوم التعليم المستمر ، وفتح باب المعرفة أمام جميع أفراد المجتمع دون قيد أو شـرط لطلب العلم من المهد إلى اللحد ، فالتربية نمو مستمر للعقل، وتنويـر متصـل للحياة. وهي لا تنتهي بمجرد انتهاء الفرد من المدرسة والتحاقه بالعمل، بل هـي عملية مستمرة طوال حياته . وليس هناك من سبب يجعلها تقـف قبـل نهايـة الحياة، ومن هنا يظل الاهتمام بتعليم الكبار قائما وضروريًا، ويظل العمل علـى تطويره أمرًا ملحًا تفرضه حركة التقدم في المجتمع وما يتسم بـه العصـر مـن انفجار معرفي مستمر(٩).

القسم الثانى

التخطيط التربوى وتعليم الكبار

أهمية التخطيط التربوي :

إذا كنا نعيش في عصر يتسم بالتغير والتطور، عصر التقدم العلمي والتقني، وإذا كان هذا التغير لا يقف عند الحدود المادية، بل يتعداها إلى البيئة الاجتماعية من حيث تركيبها السكاني وكافة النواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها ، فلا يمكن مواجهة هذا التغير، وما قد ينجم عنه من مشكلات دون تخطيط سليم . فالتخطيط عنصر أساسي لنجاح أي فرد أو أية مؤسسة. والتخطيط ضرورة لازمة للإدارة الناجحة ؛ لأن التخطيط العلمي يحدد ما يجب عمله في ضوء الأهداف المراد تحقيقها، والتخطيط يبين كيفية العمل ، ومن يقوم به في مدى زمني محدد .

تعريف التخطيط:

وللتخطيط تعريفات متعددة ، منها تعريف هيمز Himes بأنه عملية إدارية متشابكة تتضمن البحث والمناقشة والاتفاق ، ثم العمل من أجل تحقيق الأهداف. ومنها تعريف بينت Bennett بأنه تحديد أهداف المشروع والطرق اللازمة لتوجيه الأفراد في نشاطاتهم لتحقيق هذه الأهداف بطريقة سهلة غير معقدة[١٠]. وتعريف هنري فايول H. Fayol أنه التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل مع الاستعداد لهذا المستقبل[١١]. ويعرفه جورج تيري G.Terry ، بأنه الاختيار المرتبط بالحقائق ، ووضع واستخدام الفروض المتعلقة بالمستقبل عند تصور وتكوين الأنشطة المقترحة التى يعتقد بضرورتها لتحقيق النتائج المنشودة [١٢] . كما يعرفه البعض بأنه الطريق المرسوم مسبقا والذي يسلكه المسئولون عند اتخاذهم للقرارات وتنفيذهم للعمل [١٣]. ويعرفه البعض الآخر ، بأنه الأسلوب العلمي والواعي لإدارة المجتمع وتوجيه الموارد البشرية والمادية والمالية المتاحة فيه على النحو الذي يساعد على تحقيق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية في أقصر وقت ممكن ، وبأقل جهد ، وبأدنى قدر من الضياع [١٤].

خصائص التخطيط:

وإذا كان التخطيط في جوهره لا يخرج عن كونه عملية منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول إلى أهداف معينة ، أو بعبارة أخرى، هو عملية ترتيب الأولويات في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة (١٥). فإننا يمكن أن نخرج مما تقدم بالحقائق التالية :

١- أن التخطيط يرتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف ، وهو بالتالي وسيلة لتحقيق الأهداف بأسلوب علمي يوفر الوقت والجهد .

٢- أن التخطيط يهدف إلى التغيير والتعديل ، ومن ثم فإنه وسيلة التغيير الاجتماعي والإرادة الإنسانية .

٣- أن التخطيط عملية من عمليات الإدارة ووظيفة من وظائفها . وهو الدليل الملموس على تفكير الإدارة . ومرجع ذلك، أنه لا يمكن تنفيذ أي نشاط تنفيذا سليما دون أن يسبقه التخطيط له .

٤- أن التخطيط عملية تتطلع إلى المستقبل ، تنطلق من الوضع الراهن وتأخذ في الاعتبار الظروف المختلفة الماضية والحاضرة ، وهي تتطلع بدرجة كبيرة إلى المستقبل .

٥- أن التخطيط مرحلة فكرية سابقة على تنفيذ أي عمل من الأعمال ، وهو ينتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب القيام به ، وتوقيت أداء العمل وكيفية أدائه.

اتجاهات التخطيط:

وفي ضوء ما تقدم أخذت دول العالم - في تخطيطها التربوي والتعليمي - بالصورة التى تتفق مع فلسفتها الاجتماعية والسياسية وأوضاعها وتركيبها الإداري ومطالبها إلى التقدم . كما مارست كل دولة هذا التخطيط حسب ما توافر لها من خبرة وخبراء فيه. وما بلغته من مستوى علمي، وما تيسر لها من إمكانات في مجال جمع المعلومات والبحث والقياس .

أ - ***فالاتحاد السوفيتي*** مثلا تبني أسلوب التخطيط الإلزامي، الذي شمل كل قطاع، وذلك بحكم فلسفته الاشتراكية وسيطرة الدولة على جميع أدوات الإنتاج .

ب- أما ***الولايات المتحدة الأمريكية*** فقد اكتفت بالدراسات ورجال الأعمال في إطار مبدأ الاقتصاد الحر .

ج- وما بين التخطيط الإلزامي، وحرية التخطيط جاء التخطيط الدلالي Indicative والذي اتبعته ***فرنسا*** وحددت بموجبه الأهداف والمرامي القومية، وأشارت إلى

ما ينبغي اتخاذه لتحقيقها، تاركة للمؤسسات المستقلة حرية التصرف والمبادرة التلقائية (١٦).

د- كذلك تفاوت الدول فيما بينها في التخطيط من حيث مركزيته وشموله أو جزئيته وطول مداه أو قصره .

هـ-كما أخذت ***الدول العربية*** بالتخطيط التربوي كأسلوب علمي لتحقيق أمانيها وتطلعاتها التربوية والتعليمية ، حيث قامت الدول العربية بوضع خطط تربوية وتعليمية . وكان من الطبيعي أن تواجه بعض الدول بمشكلات نتيجة لمحاولتها الأخذ بهذا الأسلوب الجديد ،وما يترتب عليه من توافر مناخ فكري وقوى بشرية ومعلومات وبيانات إحصائية ضرورية وأجهزة قادرة على إدارته وتوجيهه .

ولقد أكدت الدراسات أن أجهزة التخطيط التربوي في كثير من البلدان العربية تنقصها الكفاءات البشرية القادرة على التخطيط والإمكانات المادية مثلما ينقصها الانسجام مع سائر أجهزة وزارات التربية، ومع أجهزة التخطيط العام في الدولة ، وأكثر الذين حصلوا على تدريب في التخطيط التربوي، سواء في المركز الإقليمي لتخطيط التربية وإدارتها أو في معاهد التخطيط المحلية، أو في معاهد خارج الوطن العربي، لم تفد منهم البلدان العربية كثيرا في عملية التخطيط، وحتى من أفادت منهم بقوا في حاجة إلى مزيد من التجديد .

والخطط التربوية التى يتم تصميمها شغلت في كثير من الأحوال بكمّ التعلم وأغفلت جانب الكيف. وبدت تلك الخطط اجتهادية لافتقارها إلى الإحصاءات الدقيقة والأبحاث التربوية اللازمة للتخطيط . كذلك شغلت هذه الخطط بتعليم الصغار عن تعليم الكبار، وبالتعليم النظامي عن التعليم خارج المدرسة، وبقضايا التعليم العامة عن قضايا فئات محرومة من السكان، كما افتقرت إلى تحديد الوسائل وإلى البرمجة السليمة والتخطيط الإجرائي لها وإلى الأجهزة الإدارية الكفؤة لمتابعتها (١٧).

مهمات جديدة للتخطيط

ولهذا يجب أن يبحث التخطيط التربوي والتعليمي عن وظائف أو واجبات جديدة تحقق له حيويته وفاعليته في عالم حديث ومتجدد ومتطور. ومن أهم هذه الواجبات ما يلي :

١- تشخيص الأوضاع التعليمية والتربوية الحالية وتقييم الهيكل التعليمي القائم.

٢- رسم السياسة التعليمية جملة وتفصيلا للاستجابة لمتطلبات التنمية الشاملة للبلاد.

٣- العمل على التخفيف من حدة الإهدار في التعليم ورفع مستوى كفاءته .
٤- حسن تقدير موارد التعليم وتعبئتها والاستخدام الأمثل لها .
٥- حسن استثمار الوقت أو الزمن باعتباره مدخلاً أو موردًا هامًا من موارد التعليم .
٦- تمكين التعليم من التخلص من حالة التوازن الداخلي فيه ، وضمان النمو السليم له في المستقبل .
٧- شمولية التخطيط بحيث لا يقتصر على مرحلة تعليمية واحدة ، بل يشمل العملية التربوية ككل، ويكون شعاره التخطيط للتربية المستديمة .
٨- اهتمام التخطيط بجميع قطاعات السكان وتوجيه عناية خاصة إلى الفئات الأقل حظا من التعليم .
٩- تكامل التخطيط التربوي مع التخطيط التنموي العام وتوثيق الروابط بين التعليم والتنمية الشاملة .
١٠- تحول التخطيط من البرمجة أو التخطيط القصير المدى إلى التخطيط طويل المدى في الحالات التى تتطلب ذلك(١٨) .

فوائد التخطيط:

ولذلك يمكن القول: إن أهمية التخطيط تعزى للفوائد الكثيرة التى تعود على المنظمات التى تقوم به، ومن هذه الفوائد ما يلي :

١- يوضح التخطيط الأهداف التى تسعى المنظمة إلى تحقيقها بالصورة التى تمكن كل فرد من أفراد المجموعة العاملة بالمنظمة من معرفة ما تسعى إلى تحقيقه ، وبالتالي يؤدي عمله بالصورة التى تساعد على تحقيق الأهداف .
٢- يساعد التخطيط في التعرف على تحديد المشكلات أو العقبات المتوقع حدوثها والناتجة عن التحضير للعمل في المستقبل ، والذي يتصف بالتغير وعدم التأكد، وبالتالي الاستعداد لمواجهتها وتلافيها قبل حدوثها .
٣- يساعد التخطيط على التحديد الدقيق للمدخلات من الموارد البشرية والمادية المطلوب استخدامها من حيث الكم والنوع، وحتى يمكن إعدادها والاستعداد لكافة الاحتمالات والظروف المتوقعة .
٤- يساعد التخطيط على التنسيق بين الأنشطة الرئيسية والفرعية، حيث إنه يحدد الوقت اللازم لأداء كل مرحلة من مراحل العمل ، وربط الأنشطة وأجزاء العمل ببعضها البعض ، ومنع التداخل أو الازدواج بينها .

٥- يعمل التخطيط على حسن استغلال الإمكانات والموارد المتاحة سواء أكانت أموالا أم معدات أم مواد خام أم أفرادا. وبالتالي يؤدي إلى خفض التكاليف إلى أقل حد ممكن .

٦- يمكن التخطيط المدير من رؤية الصورة المتكاملة لنشاط المنظمة والبيئة التى يتعامل معها ، ثم الاستخدام الأمثل لهذه الأنشطة ، والتحديد الدقيق للواجبات والاختصاصات .

٧- يوفر التخطيط وسائل الرقابة والمتابعة على التنفيذ ، فالأهداف التى يتم تحديدها في مرحلة التخطيط هي عبارة عن معايير أو مقاييس رقابية يقاس بموجبها نتائج الأعمال وتصحيح الانحرافات حين حدوثها .

٨- يوفر التخطيط الأمن النفسي للعاملين ، إذ إن التخطيط الجيد يقلل من الأخطاء إلى حد كبير مما يؤدي إلى الارتياح النفسي والاطمئنان لدى العاملين ، وبالتالي يحفزهم إلى العمل ويرفع إنتاجيتهم [١٩].

التخطيط التربوي لبرامج تعليم الكبار:

أبدى رجال تعليم الكبار خلال العصور الحديثة اهتماما شديدا بقضايا وضع السياسة والتخطيط وتصميم البرامج في مجال تعليم الكبار، ويتضح ذلك من خلال ما قدم في المؤتمرات الدولية الأربعة الخاصة بتعليم الكبار(السينور ١٩٤٩، مونتريال ١٩٦٠ ، طوكيو ١٩٧٢ ، وباريس ١٩٨٥) . حيث أكدت الآراء السياسية التربوية في مؤتمر السينور ١٩٤٩ على ضرورة التزام الدول الأعضاء في اليونسكو بإنشاء أجهزة لرسم السياسات، وبأن تضع سياسات وخططا لتعليم الكبار بصورة منهجية وبوعي ذاتي بها في وقت واحد . كما أوصى مؤتمر السينور رجال تعليم الكبار بألا يقتصروا على البرامج التي قوامها المعلومات الجاهزة الصنع أو توزيعها في رزم ، وبضرورة تصميم البرامج في سياق البيئة آخذين في الحسبان حاجات وتطلعات وخصائص كل مجموعة وكل مجتمع محلي أو وطني . كما أوصى المؤتمر بأن تبني هذه البرامج على أساس مراكز اهتمامات الكبار ، وأن تكون مرنة ومتنوعة وتتصل بالمشكلات اليومية العامة للناس الذين تسعى هذه البرامج إلى خدمتهم وأن تعتمد على مساندة كل فرد وكل مجموعة .

كما أثار رجال تعليم الكبار في مؤتمر مونتريال ١٩٦٠ نفس قضايا السياسة والتخطيط ووضع البرامج التى سبق إثارتها خلال مؤتمر السينور. واعتبروا تعليم الكبار مطلوبا مدى الحياة. وطالبوا الحكومات بألا تنظر إلى تعليم الكبار على أنه

مجرد إضافة إلى خططها التربوية ولكن باعتباره جزءا لا يتجـزأ مـن هـذه النظـم التربوية الوطنية، كما دعا مؤتمر مونتريال خبراء تعليم الكبار إلى تنسيق أنشـطتهم مع التعليم النظامي ، والتعامل مع تعليم الكبار باعتباره جزءا من التنمية الاقتصاديـة والتنمية متعددة الأغراض لجميع الشعوب وخاصة المجتمعات النامية .

كما أوصى مؤتمر طوكيو ١٩٧٢ بعدالة التوزيع في سياسات التعليم للكبـار، وأوصى المؤتمر بأن يجرى إنجاز تطوير السياسة والتخطيط في مجال تعليـم الكبـار كجزء من عملية صياغة السياسة الوطنية للتنمية الاجتماعية والاقتصادية من ناحيـة، وللتعليم النظامي وغير النظامي من الناحية الأخرى. كما أكد مؤتمر طوكيو علـى أن تعليم الكبار ليس مجرد خدمة اجتماعية ولكنه استثمار، وقال: إن الاسـتثمارات فـي تعليم الكبار تغل معدلا مرتفعا من العائد . كما أوصى المؤتمـر بـأن تقـوم الـدول الأعضاء ومنظمة اليونسكو والوكالات الأخرى في منظمـة الأمـم المتحـدة كالفـاو ومنظمة الصحة العالمية، وكذا منظمات مثل البنك الدولي بتخصيص نسـبة مئويـة كافية من الموازنات القومية لتعليم الكبار. كما أوصى المؤتمر بضرورة ربط خطـط تعليم الكبار بخطط التنمية الاقتصادية الشاملة ، وبأن يشجع رجال تعليم الكبار علـى وضع خطط عشرينية أو عشرية أو خمسية طويلة المدى. كمـا حبـذ المشـاركون التخطيط المكبر Macro Planning على المستوى المركزي، والتخطيـط المصغـر Mirco Planning على المستوى اللامركزي . وفي الأوضاع التى لا تتوافـر فيـها البيانات التخطيطية اقترح البعض اتباع أسلوب التخطيط بالفعل Planning by Action نظرًا لأن أداء المخططين يتحسن تدريجيًا بالممارسة خلال عملية التخطيط من أجـل تحقيق التغير الاجتماعي .

وجاء مؤتمر باريس ١٩٨٥ ليؤكد على أهمية الأمن الثقافي لتطوير شـخصية الفرد وهويته الحقيقية عن طريق تقوية ارتباطه بالتراث والتاريخ والحضارة. واقـترح المؤتمر أن يجرى التخطيط لتعليم الكبار في حدود السطح البيني الذي يربطه بـالتعليم النظامي من ناحية، وبعالم العمل من الناحية الأخرى. وأوصى المؤتمر بـأن يصبـح تعليم الكبار جزءا هاما من نظام التعليم العام ومساويا له ، ومع إيجاد فرص دخـول وخروج متعددة للدارسين من نظام إلى آخر[٢٠].

وفي ضوء ما تقدم ، فإن على المخططين التربويين البحث عن وظائف جديدة تحقق لأساليبهم التخطيطية الحيوية والفاعلية في عالم حديث ومتجدد ومتطور. ومع الإدراك التام، بأن التخطيط التربوي قد تطور وتبنى لغة علمية متقنة وأصول منهجية محكمة لها طرائقها وأساليبها وتقنياتها، والتى منها على سبيل المثال: أسلوب تحليل النظم، وحساب المدخلات والمخرجات، بيان معدلات التسجيل ونموها في أفواج دراسية، وتقدير كلفة الوحدة وتوفير مصادر التمويل، وترشيد الإنفاق في التعليم ، وتقويم عوائده ورصد ظواهر الهدر، وتخطيط الميزانية المبرمجة، وتقدير أهمية الكلفة، والاحتكام إلى الخريطة المدرسية لتحقيق العدالة في نشر التعليم وتوزيع خدماته .. إلخ . وبرغم تعدد أنواع التخطيط (طويل المدى، متوسط المدى، وقصير المدى)، فإن هناك خطوات أساسية للقيام بعملية التخطيط على النحو التالي :

١- تحديد الأهداف بوضوح وعلى أساسها تبني الخطط التعليمية .
٢- ترتيب الأولويات ، أي اختيار القطاعات والعمليات التى تعطى أولوية على غيرها في الخطة .
٣- التنبؤ باحتمالات المستقبل والظروف المختلفة التى ستعمل فيها الخطة ، واحتمالات التغيير في الوسط المحيط .
٤- الواقعية، أي أن تكون تقديرات - وحسابات الخطة مراعية لظروف الواقع الفعلية والعملية .
٥- المرونة، بمعنى وجود قدر يسمح بالحركة ومواجهة التغييرات غير المتوقعة التى يمكن أن تحدث للخطة[٢١].
٦- المتابعة والتقويم ، بمعنى ملاحظة الخطة في واقع تطبيقها والتغلب على ما يواجهها من صعوبات .

القسم الثالث

التنظيمات والأنماط الإدارية في تعليم الكبار

أهمية التنظيمات الإدارية :

اهتم رجال تعليم الكبار في أنحاء العالم كافة بأمور الترتيبات التنظيمية لتقديم خدمات تعليم الكبار، وقد برز ذلك واضحا خلال المؤتمرات الدولية العالمية بشأن تعليم الكبار والتى عقدت تحت رعاية اليونسكو .

فقد كانت مشكلات التنظيم والضبط المؤسسي مسيطرة على أذهان كبار المسئولين المعنيين بالسياسة الذين تجمعوا في المؤتمر الدولي حول تعليم الكبار في السينور ١٩٤٩م . حيث طرحوا مجموعة من التساؤلات حول أنسب هيئات تعليم الكبار وكيف يمكن تحسين فعاليتها لتؤمن حاجات الأفراد والتجمعات على السواء ؟ ما هي الترتيبات المؤسسية التى يمكن أن تضمن تحقيق مشاركة الجمهور الأوسع ؟ ما نوع التعاون الذي يمكن تحقيقه مع اتحادات العمال والفلاحين ، والتنظيمات النسائية ، والمجموعات الدينية، والجامعات والمكتبات ، والمدارس .. إلخ، من أجل توفير تعليم الكبار لمختلف المجموعات ؟ .

وقد كانت مسألة الترابط المؤسسي بين التعليم النظامي وتعليم الكبار قضية هامة في المؤتمر، حيث أكد المؤتمر على ضرورة إقامة سطوح بينية بين تعليم الكبار وبين المدارس الأولية والثانوية ، وطالب بضرورة قيام المدارس بمسئولياتها تجاه المجتمع المحلي بأكمله . كما شجع المؤتمر رجال تعليم الكبار على الاستفادة من الهياكل المؤسسية القائمة مثل نقابات العمال في المصانع والتعاونيات والمراكز الاجتماعية في تقديم خدمات تعليم الكبار، وكذا الاستفادة من موارد المكتبات والمتاحف[٢٢].

كما أكد المؤتمر الدولي الثاني لتعليم الكبار في مونتريال بكندا ١٩٦٠ م، على أهمية إسهام الدولة في تولي دور القيادة في توفير الأعمال والمباني والتجهيزات وتدريب القوى العاملة . كما أكد المؤتمر على جدوى تقديم تعليم الكبار من خلال

المنظمات القائمة مثل نقابات العمال والتعاونيات والأندية. وتطرق المؤتمر كذلك لمناقشة مشكلات تنسيق العمل بين أنشطة تعليم الكبار الحكومية وغير الحكومية، وطرح فكرة إنشاء اتحاد عالمي النطاق لتسهيل التعاون وتبادل الأفكار في مجال تعليم الكبار .

وأكد المؤتمر الدولي الثالث لتعليم الكبار بطوكيو ١٩٧٢ على أهمية الجوانب المؤسسية في تعليم الكبار، وأوصى الدول الأعضاء في اليونسكو لإنشاء اتحادات ومجالس وطنية لتعبئة مشاركة كل المنظمات المختلفة التى تتعامل مع تعليم الكبار، لتعمل في شكل مراكز توثيق ومعلومات ومراكز للتبادل وهيئات لتنسيق العمل في مجال تعليم الكبار بالدولة .

ثم جاء المؤتمر الدولي الرابع لتعليم الكبار بباريس ١٩٨٥م ليؤكد على أهمية تحقيق التكامل بين وظائف المنظمات الحكومية وغير الحكومية عن طريق إنشاء آليات مناسبة على مختلف المستويات الدولية والإقليمية وشبه الأهلية والوطنية ، مع أهمية إقامة شبكات تربط مختلف مؤسسات تعليم الكبار من نقابات عمال ومنظمات شبابية وهيئات علمية وتكنولوجية وروابط للعاملين في الميدانين التربوي والثقافي . إلى جانب إقامة حلقات وصل بين مؤسسات تعليم الكبار ووسائل الاتصال الجماهيري التى تمتلك تأثيراً هائلاً على عقول المشاهدين والمستمعين والقراء من الجنسين وجميع الأعمار .

وكان من أهم توصيات مؤتمر باريس، العمل على تحقيق التكامل بين مؤسسات التعليم النظامي والتعليم غير النظامي (تعليم الكبار) في إطار التعليم مدى الحياة ، وإيجاد نقاط دخول وخروج متعددة فيما بين النظاميين، مع الاعتراف بالشهادات التى تمنحها مؤسسات تعليم الكبار، والعمل على زيادة الميزانيات الوطنية المخصصة للتعليم غير النظامي. كما دعى المؤتمر مؤسسات التعليم العالي إلى إدخال تغيير في وظيفتها التعليمية لزيادة مشاركتها في الجهود المحلية، وتعزيز الطلب العام على خدماتها العامة ، وتوسيع فرص استفادة الكبار من التعليم العالي عن طريق وضع معايير قبول ومعايير إدارية أكثر مرونة ، وتوفير مقررات وحلقات دراسية وفرص تعليمية من مختلف الأنواع إلى الكبار، والتوسع في تقديم التعليم عن بعد (٢٣).

وجاء في التقرير النهائي للندوة الدولية للخبراء عن تعليم الكبار والتنمية وخاصة في البلاد العربية التى عقدت في سرس الليان بمصر عام ١٩٧٥م، أن أحد الفروق بين التعليم النظامي وتعليم الكبار (التعليم غير النظامي) هو أن الأول في العادة من اختصاص وزارة التربية ، بينما الثاني تهتم به كل مصالح الحكومة أو

معظمها ، ويجب أن يضاف إلى هؤلاء القائمين على تعليم الكبار ، الجهات غير الحكومية وشبه الحكومية الموجودة في معظم بلاد المنطقة .

وأكد نفس التقرير على أن الشروط الأساسية لنجاح مؤسسات تعليم الكبار وقيامها بتأدية وظائفها على خير وجه يتوقف على توفير التنظيم والإدارة المناسبين لها، بما يتيح الاستخدام الأمثل للوقت والجهد والمال في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة من برامج تعليم الكبار (٢٤).

والأسس التالية يجب أن تتوافر في الإطار التنظيمي الذي يخدم مجال تعليم الكبار في البلاد العربية ومنها سلطنة عمان :

١ - وضوح الهدف عند جميع العاملين بمستوياتهم الوظيفية المختلفة .

٢ - تحديد العمليات المختلفة اللازمة لتحقيق هذه الأهداف .

٣ - توزيع هذه العمليات على وحدات عمل، مع إصدار اللوائح التى تصدق عليها جميع الهيئات المعنية. ومن الأفضل في هذه الحالة ، توافر هيئة مركزية تمثل فيها الإدارات والوحدات ذات الصلة .

٤ - تكون التبعية الإدارية والتنظيمية للعاملين في مؤسسات تعليم الكبار للهيئة المركزية المختصة والتى لها سلطة إصدار القرارات وتوزيع الاختصاصات والمتابعة والتوجيه والإشراف والمساءلة .

٥ - جعل أجهزة تعليم الكبار وثيقة الصلة بالهيئة المركزية بشرط توفر الاستقلال الإداري لها بما يمكنها في نفس الوقت من تأدية عملها في التخطيط والتنفيذ على المستوى المحلي، وقادرة على حشد الجهود وتشجيع كل المؤسسات الشعبية والرسمية التى يمكن أن تسهم في تعليم الكبار.

٦ - رفع مستوى كفاءة تعليم الكبار بتدعيمها بنظم حديثه للمعلومات وإجراء البحوث والتجريب في الميدان .

٧ - اتباع الأساليب الحديثة في مجال تنظيم وإدارة مؤسسات تعليم الكبار .

٨ - وجوب اللجوء إلى مركزية التخطيط والتنظيم والعمل لتعليم الكبار تلافيا لأضرار قيام هيئات متعددة تؤدي إلى بعثرة الجهود دون الحصول على النتائج المطلوبة.

٩ - أهمية وجود هيكل تنظيمي وإداري شامل لوضع الخطط والإشراف على التنفيذ وتقييم النتائج .

١٠ -أهمية وجود مؤسسات إدارية محلية منفذة (٢٥).

التقنيات والأساليب الإدارية وتعليم الكبار:

سوف تتعرض الورقة إلى عرض بعض التقنيات والأساليب الإدارية المفيدة في مجال الإدارة التعليمية بعامة وإدارة مؤسسات تعليم الكبار بخاصة وهي :

(١) الإدارة بالأهداف Management by Objective

(٢) نظام التخطيط والبرمجة والميزانية Planning - Programming - Budgeting System (PPBS)

(١) الإدارة بالأهداف :

هناك تعريفات كثيرة للإدارة بالأهداف، بناها الباحثون والممارسون على تأملاتهم وتجاربهم ، ومن زوايا ومنطلقات متعددة . حيث أشار (دركر Drucker) إلى أن المنظمات تحتاج إلى نظام إداري يعطي الفرصة والاهتمام الواجب ، وبشكل متوازن ، لأهداف الأفراد وطاقاتهم والمستويات التى يمكن أن يمارسوها ، وأهداف المنظمات وصالحها العام . ويقترح أن السبيل إلى ذلك هو الإدارة بالأهداف والرقابة الذاتية . ويؤكد على أن هذا الأسلوب يعبر عن فلسفة إدارية ترتكز على الجانب الإنساني - دوافع الأفراد وسلوكهم وأدائهم - وتشمل الوظيفة الكلية للإدارة ، ويمكن أن يطبقها كل المديرين على اختلاف وظائفهم ومستوياتهم التنظيمية [٢٦].

أما (أوديورن Odiorne) فيعرف الإدارة بالأهداف بأنها عملية يقوم المدير ورئيسه بمقتضاها بتعريف الأهداف العامة للجهاز الذي يعملان فيه ، وتحديد المجالات الرئيسية لمسئولية كل منهما في صورة نتائج متوقعة ، واستخدام المعايير التى تقيس التقدم نحو الأهداف ، ومساهمة كل من الطرفين في تحقيق النتائج المطلوبة .

ويرى (ألبرخت Albrecht) أن الإدارة بالأهداف نمط سلوكي للمدير ، يقوم بمقتضاه بدراسة المستقبل المتوقع ، والفرص المحتملة للتطوير، وقيادة أفراد المنظمة لتحقيق النتائج المطلوبة ، وفي نفس الوقت دفعهم لتحقيق أهدافهم الشخصية [٢٧].

وتؤكد هذه التعريفات على أهمية الأهداف ، وضرورة دمج أهداف الأفراد والمنظمات، واشتراك الإدارة في تحديد الأهداف وتعريفها، والتعاون مع العاملين لتحسين الإنتاجية وتطوير الأداء وزيادة الفعالية .

ويسير أسلوب الإدارة بالأهداف حسب خطوات منهجية منظمة ، تبدأ أولا بدراسة الخطة الكلية للجهاز أو المنظمة، ثم وضع الإطار الكلي للأهداف الرئيسية والفرعية، للإدارات والأقسام والأفراد ، وتأتي بعد هذا خطة العمل بالإدارة بالأهداف والتي يلعب فيها كل من الرئيس والمرءوس - على مستويات تنظيمية معينة - دورا هاما ومكملا لدور الآخر. وهنا يتم تعريف مجالات النتائج وتحديد الأهداف وصياغتها

وتفصيلها إلى أنواعها المختلفة . ثم يجرى العمل بعـــد ذلـــك بنـــاء علـــى الخطـــة الموضوعة، ويأتي في النهاية دور التقويم والقياس، وفيما يلي تفصيل ذلك:

١- **الخطة الكلية للجهاز** : حيث توضح المهمة الكلية التي يســـعى إليـــها الجـــهاز ، والأسلوب الإداري الذي ينتهجه والعوامـــل والظـــروف الاقتصاديـــة والتكنولوجيـــة والاجتماعية المؤثرة على الخطة ، وأهداف الإدارات والأقسام المختلفة والأدوار التـــى تقوم بها هذه الإدارات والأقسام ، وتأثير كل منها في الاخر .

٢- **الإطار الكلي للأهداف** : حيـــث تتحدد من خلال سلسلة من الأهـــداف لـــلإدارات والأقسام ثم الأفراد . بحيث يتوافر لها درجة عالية من الانسجام والاتساق بيـــن هـــذه الأهداف . كذلك ترتيب الأولويات بين هذه الأهداف ، فأهداف الأفراد تتجمع وتصـــب في أهداف الجماعة أو القسم الذي يعملون فيه ، وأهداف الأقسام تخدم هـــدف الإدارة التي تنتمي إليها. وأهداف الإدارات مجتمعة تحقق هدف الإدارة العامـــة. ومـــن ثـــم الهدف الأشمل للجهاز أو المنظمة .

٣- **خطة العمل** : وهي البداية الحقيقية للإدارة بالأهداف، فبعـــد أن توضـــع خطـــة الجهاز، ويتم التعرف على الأهداف الرئيسية والفرعية، البعيدة والقريبة المدى، تبـــدأ الإدارة بالأهداف تمارس بالتفصيل على مستويات تنظيمية مختلفة ، حسب الخطـــوات التالية :

- يطلب الرئيس الأعلى من المدير الذي يليه مباشرة على الهيكل التنظيمي أن يصنـــع تصورا مبدئيا عن مجالات النتائج الرئيسية لوظيفته، والأهداف التي يمكنه تحقيقـــها في فترة زمنية مقبلة (عادة عام) ، وعن كيفية الوصول إلـــى هـــذه الأهـــداف ، والمعايير التي يمكن بها قياس النتائج المحصلة، والمشكلات المتوقعة والمداخـــل المناسبة لعلاجها .
- يناقش الرئيس مع مرءوسه هذا التصور المبدئي، ويبحثانه من كافة الوجوه، مثـــل مدى واقعية الأهداف التي حددها المدير، ودرجة تناسقها مع الأهداف الأخـــرى ، وإمكانية تحقيقها ، والموارد المتاحة لتحقيقها ، والموارد الإضافية التي قد يلـــزم توفيرها، والمشكلات التي يمكن أن تستجد أثناء التنفيذ، والتعاون والتنســـيق مـــع المدير لقياس النتائج .

٤- **مجالات النتائج** : وتتضمن النواحي التي يمكن تحسين الإنتاجية فيها ، وذلك فـــي كافة المهمات والوظائف التي يقوم بها الجهاز من تمويل ومحاسبة وصيانـــة وشـــئون الموظفين والوظائف وغيرها .

٥- وضع الأهداف : عندما يحدد المدير الأهداف التي ينوي تحقيقها ، ويشترك مع رئيسه في مناقشتها حتى يضعاها في صورتها النهائية ، يجب أن يؤخذ في الاعتبار أن تكون هذه الأهداف مكتوبة، محددة واضحة ، مفهومة لكافة الإطارات بمعان واحدة . وتكون صادرة عن إرادة واقتناع، ومستمدة من أهداف الجهاز، ومتفقة مع قيمه وفلسفته، ومؤيدة لخططه ومساعدة على تحقيقها ، ومتناسقة ومعززة ومكملة للأهداف الأخرى، ومتميزة عن بقية الأهداف. ولا ازدواجية فيها، وواقعية وقابلة للتحقيق، ومتسلسلة منطقيا في سلم الأهمية والأولويات ، ومناسبة للمنصب الإداري الذي توضع له، وقابلة للقياس الكمي والنوعي، ومربوطة بفترة زمنية محددة، وموجهة نحو التحسين والتطوير، ومحققه لأقصى عائد ممكن ، ثم قابلة للتغيير والتطوير عند اللزوم.

٦- أنواع الأهداف: وهي تنقسم إلى أربعة أنواع حسب تقسيم (أوديورن) ، وهي الأهداف الوظيفية والمتعلقة بالواجبات الرئيسية المتكررة ، وأهداف حل المشكلات والتي ترمي لإزالة العوائق التي تستجد أثناء القيام بأعباء الوظيفة ، والأهداف الابتكارية المتعلقة بالتحسين والتطوير وبلوغ مستويات أعلى وأرقى للأداء ، ثم الأهداف الشخصية المتعلقة بتنمية المدير وتطويره وتقدمه في وظيفته ومهنته .

٧- تنفيذ الخطة: وذلك بالتزام كل من المدير ورئيسه بما جاء في خطة العمل، ويلعبان دوريهما حسب الخطوات التي اتفقا عليها . فيؤدي المدير واجبه، ويقدم الرئيس المساعدات التي تعهد بها.

٨- التقويم والقياس: حيث يقوم المدير ورئيسه بتقويم النتائج المحصلة، وذلك حسب الخطوات التالية :

١- مقارنة النتائج المحصلة بتلك التي تم الاتفاق عليها في برنامج العمل .

٢- استخدام المعايير المحددة في قياس درجة فعالية هذه النتائج .

٣- تحديد الأخطاء أو الفروق إن وجدت .

٤- بحث وتحليل الأسباب التي أدت إلى هذه الأخطاء .

٥- وضع العلاج المناسب لهذه الأخطاء، وبحث طرق تحاشيها في الخطة المقبلة.

٦- دراسة نواحي التطوير المحتملة .

٧- الاستعداد لوضع خطة عمل أخرى، أو برنامج عمل جديد باتباع نفس الأسلوب(٥٥).

وإذا كان نظام الإدارة بالأهداف ذا فائدة قليلة في الأعمال ذات الأحكام الشديدة والحرية القليلة والأعمال غير الماهرة حيث توجد معايير تقاس بها الإنتاجية،

فإنه ذو نفع كثير بالنسبة للوظائف غير المحددة جيدا ، حيث يتمتع المنفذون بحرية كبيرة في العمل مثل العمل المهني ، والخدمات الحكومية، والمؤسسات الأكاديمية ، والوظائف الإشرافية، حيث يوفر نظام الإدارة بالأهداف وسائل للأفراد لتوضيح الأهداف وقياس العمل في ضوء ما تحقق. وقد استخدم نظام الإدارة بالأهداف في مجال الإدارة التعليمية على أساس أنه نظام للتخطيط والإشراف معاً .

(٣) نظام التخطيط والبرمجة والميزانية:

ويهدف هذا الأسلوب إلى تقليل عدم الكفاءة في إجراءات الموازنة الحالية التي تعاني قصوراً، ويمكن وصفه بأنه نظام تخطيط مركب Complex Planning System يتصف بالخصائص التالية :

١- تكامل جميع أشكال التخطيط في عملية واحدة .

٢- تكامل عملية الموازنة في عملية التخطيط .

٣- تخطيط وموازنة لفترة طويلة قابلة للتجزئة إلى سنوات وأقل من سنة .

٤- تخطيط وموازنة لتحقيق أهداف محددة اجتماعيًا.

٥- تحديث وتطوير مستمر للتخطيط والموازنة على مدار الزمن .

ويرى ستيفن كينزفيتش Stephen Kenezevich في كتابه «إدارة التعليم العام» عام ١٩٧٥، أن الكلمات الثلاث (التخطيط - البرمجة - الميزانية) تعبر عن ثلاث عمليات، على حين أن كلمة (نظام) تبين مدى تكامل هذه العمليات في نسق واحد .

إعداد مجموعة من الأهداف على المستويين القريب والبعيد .

والبرمجة هي ترجمة الأهداف إلى سلسلة من النشاطات ذات العلاقات المتداخلة، أي أن الإستراتيجيات والوظائف المرتبطة التي تسهم في تحقيق الأهداف تجمع وتحدد في شكل برنامج والموازنة تحدد المصادر المالية وغيرها مما هو لازم لتحقيق متطلبات الخطة وأهدافها. وفي النظام تحلل البدائل المطروحة من حيث النفقات والفوائد الفاعلية في تحقيق الأهداف. وهذا يعني أنه لا يمكن أن يحلل دون وضع عدد من البدائل، وأهداف، ثم يتخذ القرار باختيار أحد هذه البدائل كخطوة مستقبلية للعمل، وبعد برنامج الميزانية . ويتطلب التنفيذ الناجح المتابعة والتقويم المستمرين كنوع من التغذية الراجعة بمراجعة الأهداف والبرامج وغيرها[٢٨] .

ويمكن عن طريق هذه التقنية تحليل الأنشطة المدرسية المختلفة والحكم عليها وعلى مخرجات العملية التعليمية. كما تساعد صانعي القرار والمخططين على توزيع المصادر القليلة المتاحة وتقسيمها بين البرامج في إطار الموازنة السنوية .

ومن هذا العرض لهاتين التقنيتين ، يتبين أن التقنيات والأساليب التي استخدمت في مجالات الإدارة العامة وإدارة الأعمال قد استخدمت كذلك في ميدان الإدارة التعليمية، مما يدل على أن هناك اتصالا قويا بين الإدارة العامة والإدارة التعليمية، لأن وظيفة الإدارة تستمد طبيعتها من طبيعة الخدمات والنشاطات التى تقوم بها، وهي في هذه الحالة، خدمات ونشاطات تعليمية في مؤسسة تعليم الكبار .

الأنماط الإدارية في مؤسسات تعليم الكبار بالوطن العربي

أصبح من المسلم به أن للإدارة دورا هاما وحيويا في إنجاح أي مشروع، أو دفع أي مؤسسة أو هيئة نحو تحقيق أهدافها . حيث تعمل الإدارة على توجيه الجهود الوجهة السليمة بما يعمل على تحقيق الأهداف من خلال تنفيذ البرامج المختلفة بأفضل الطرق. ويعتبر التخطيط وتحديد الأهداف، ورسم السياسات، ووضع البرامج، والتنظيم، وتحديد السلطات والمسئوليات الفردية والجماعية ، وتجهيز الوسائل والأدوات ، والتوجيه والضبط والرقابة المستمرة على تنفيذ الأعمال والبرامج والمشروعات ، كلها عمليات ووظائف من وظائف الإدارة . والغرض الأساسي من كل هذه العمليات أو الوظائف هو تحقيق الأهداف الخاصة بكل مؤسسة أو مشروع معين ، ليقوم على توجيه الجهود فيه جهاز إداري محدد [٢٩] .

وإذا كان للإدارة والتنظيم أهميتهما الخاصة بالنسبة للمشروعات والهيئات والمؤسسات المختلفة ، فإن هذا أولى بمؤسسات تعليم الكبار وضرورة من الضرورات التي تفرضها ظروف العصر ، حيث تعقدت العلاقات داخل المؤسسات وبين الجماعات والمنظمات . ولهذا فإن توافر التنظيم والإدارة المناسبين من الشروط الأساسية لنجاح مؤسسات تعليم الكبار وقيامها بتأدية وظائفها على خير وجه ، بما يتيح الاستخدام الأمثل للوقت والجهد والمال في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة من برامج تعليم الكبار .

فالتنظيم والإدارة على أسس علمية سليمة يؤديان إلى تنسيق العمليات المختلفة التي تقوم بها الجهات المعنية، وإلى توضيح الوظائف التي تؤديها والاتجاهات التي ينبغي أن تسير عليها .

ولما كانت المؤسسات الحكومية والمؤسسات غير الرسمية تقوم بالعمل في مجال تعليم الكبار، فإن من الضروري أن يشملها الإطار التنظيمي الذي يضمها

جميعا. بحيث تتمكن المؤسسات غير الرسمية من تقديم أقصى ما في طاقاتها إلى هذا المجال، والعمل على اشتراك الدارسين في الرقابة على البرامج المقدمة ، وأن يشعر المشاركون في هذه البرامج أن لهم صوتا في صنع القرارات المنظمة لعملية تعليم الكبار . ومن الضروري أيضا أن يكون الإطار التنظيمي الذي يشرف على مؤسسات تعليم الكبار ، ملائما للإطار التنظيمي للدولة التي تقوم بتطبيق تلك البرامج ، وأن يتفق مع التنظيمات الإدارية التي تحددها تشريعات تلك الدولة(٣٠).

وليس المهم هنا ، هو توفر الجهاز الإداري لمؤسسات تعليم الكبار ، ولكن لابد أن يكون هذا الجهاز الإداري كفئا للقيام بالدور الذي قام من أجله . وهو هنا يدخل تحت الإطار الإداري العام في الدولة ، ومدى ما هو عليه من تقدم أو تخلف . فبقدر ما تكون عليه الإدارة من مستوى متقدم في أسلوبها وطرقها وبرامجها ، بقدر ما يسهم ذلك في دفع حركة التقدم في تلك الدولة . وعلى العكس من ذلك فإن الإدارة المتخلفة تعبر عن عوامل التخلف (٣١) . ومؤسسات تعليم الكبار أحد أنواع المؤسسات التي تتأثر بالنظام الإداري العام – متقدما كان أو متخلفا – وأن ذلك يؤثر إلى حد كبير على قدرة هذه المؤسسات على تحقيق أهدافها .

ومع الاهتمام الحالي بتعليم الكبار على مستوى البلاد العربية بعامة ، وسلطنة عمان بخاصة ، وتوفير الأموال للصرف عليه ، تظهر الحاجة إلى توفير مستوى عال من الكفاية الإدارية والتنسيق والتنظيم في إدارة المؤسسات العاملة في هذا المجال .

ومع إدراكنا لجوهر العملية الإدارية ، من حيث إنها العملية التي يمكن عن طريقها تحديد أهداف المؤسسة ، وإعداد الخطط لتحقيق هذه الأهداف ، ثم تنفيذ ومتابعة هذه الخطط ، إلا أننا نتفق مع الرأي الذي يؤكد على أن تحقيق الهدف لم يعد المطلب الأساسي لأي مؤسسة ، وخاصة في مجال تعليم الكبار ، وإنما أصبح الأهم من ذلك تحقيق الهدف بكفاءة، والمقصود بالكفاءة هنا ، هو الوصول إلى الهدف بأعلى مستوى ممكن من الإنتاج، وبأقل تكلفه، وبأقل جهد ، وفي أقصر وقت (٣٢) .

ولهذا يهتم خبراء الإدارة بحسن استخدام الإمكانات البشرية والمادية المتاحة للوصول إلى الأهداف المرجوة، ومن هنا فإن معظم الأساليب الحديثة لإدارة مؤسسات تعليم الكبار تهدف إلى حسن استخدام عنصر المال والوقت والجهد .

وعليه فإن إستراتيجية تعليم الكبار ينبغي أن تقوم على تحديد الصلة بين التعليم النظامي وبين تعليم الكبار، بحيث يكون هناك تكامل تخطيطي وتنفيذي بينهما إلى جانب إخضاع المؤسسات التأهيلية لدراسات يتحدد بها جمهورها ومستوى الخبرة والمهارة فيها. وجعل مناشط تعليم الكبار جزءاً من نشاط كل مؤسسة تعليمية في مختلف المستويات من التعليم العام إلى التعليم المهني إلى التعليم الجامعي. ويجب أن تعمل كل وزارة أو مصلحة أو مصنع أو مزرعة أو مؤسسة عامة على تأهيل وإعادة تأهيل العاملين فيها بالتعاون مع الجهات التعليمية للدولة التي ينبغي أن تشرف على الشهادات الممنوحة للعاملين لإضفاء القيمة العلمية والاجتماعية الضرورية. ولعل إنشاء الجامعات الحرة والجامعات العمالية، والجامعات الخاصة، يساعد في إعداد أنواع جديدة من الخبرة والمهارة والتنظيم في المجتمع، على أن تراعي مرونة المؤهلات وأخذ حساب الخبرة والتجربة العملية والاجتماعية(٣٣) .

ويبقى ضروريا كذلك، إنشاء أقسام لتعليم الكبار في كليات التربية ومؤسسات إعداد المعلمين لتأصيل هذا العلم، وإجراء البحوث الميدانية في الجوانب التربوية والنفسية والتنظيمية والاجتماعية والاقتصادية والتشريعية .

القسم الرابع

التعليم فى عمان
أهدافه، اتجاهاته، تخطيطه

الأهداف العامة للتربية في عمان:

من تطلعات المجتمع العماني وهو يستشرف آفاق المستقبل ، ومن اعــتزازه بماضيه وهو يستلهم أمجاده وميراثه الحضاري المجيد، ومن وعيه بتحديات الحـاضر وإصراره على التصدي لها والانتصار عليها ، ومن حرصه الأكيد علــى مكتسـبات نهضته المباركة، ومن إدراكه لمسئوليته الحضارية - ولاء لانتمائه العربي الإسـلامي، ووفاء لالتزامه الدولي والإنساني - ومن وعيه بحقيقة العصــر ومتغـيرات الحيـاة ، ومن إيمانه بخلق جيل عماني مقدام، قادر على تحمل مسئولياته في البنــاء الوطنـي والقومي من جانب، ومواكبة التحول المطرد في الحياة المعاصرة من جــانب آخـر ، ومن ثقة المجتمع العماني بالتربية والتعليم باعتبارها الأداة الرئيسية الأولى لتنشئة هــذا الجيل.. من كل ذلك انبثقت فلسفة التربية في سلطنة عمان وقامت على مبادئ رئيسية منها:

تحقيق النمو المتكامل للأفراد، وتحريرهم اجتماعيا ، والعمل على تحديـث المجتمع العماني، واتخاذ السبل الكفيلة للتقدم الاقتصادي، والسعي الجاد لصهر فئـات المجتمع في وحدة وطنية هادفة ، قائمة على العزة والمنعة والكرامة للفرد والمجتمـع مرتكزة في ذلك على الأصالة العمانية العربية الإسلامية الإنسانية (٣٤) .

وانطلاقا من هذه المبادئ الرئيسية، وما تمثله من اتجاهات قومية وروحيـــة، نجد أن الأهداف التربوية العامة في السلطنة تؤكد على ما يلي :

* التعليم حق لجميع أفراد المجتمع العماني، والدولة بدورها تلبي بكل ما لديــها مــن إمكانات ومؤسسات تربوية الحاجة للتعليم لدى الأفراد دون حدود.

* تنمية قدرات الإنسان العماني لا تتقيد بالزمان أو المكان ، لكي يتعلم ويواصل مسيرة التقدم التعليمي على امتداد حياته ، وتلبية احتياجاته لتعليم موحد شامل لكل نواحي شخصيته ، وقادر على تغيير كل ما يحيط به .
* توفير القوى العاملة اللازمة في مختلف القطاعات للنهوض بخطط التنمية ومشروعاتها في البلاد، وكذلك توفير التسهيلات والمساعدات للتخصصات العلمية والتعليم العالي بما يساير احتياجات التنمية في عمان .
* توعية الفرد العماني بحقوقه وواجباته والتزاماته نحو وطنه الصغير ووطنه الكبير، ومن هنا يدرك أيضا أن اتحاد وتعاون الشعوب العربية مصدر قوته.
* تنمية قدرة المتعلم على استغلال أوقات فراغه في كل ما هو نافع ومفيد ، وذلك بالقيام بأنشطة مناسبة تعود عليه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه بالخير والتقدم(٣٥).

الاتجاهات العامة للتعليم في عمان:

وباستعراض الوثائق الرسمية التى تعبر عن وجهة نظر وزارة التربية والتعليم، يمكن الخروج بعدد من الاتجاهات التى تحدد رسالة التربية والتعليم الحالية والمستقبلية :

١-**توفير فرص التعليم بأقصى قدر مستطاع** : فالدولة تسعى للتوسع في توفير الفرص التعليمية ، وأبواب المدارس مفتوحة للجميع دون تفرقة بين الذكور والإناث، الحضر والريف . وتشجيع الدولة للمواطنين على إلحاق أبنائهم بالمؤسسات التعليمية بكافة الطرق مثل مجانية التعليم في مدارس الدولة ، كما تقدم الكتب المدرسية مجانا، وتوفير وسائل الانتقال للطلاب والمعلمين مجاناً .

٢-**التخطيط التربوي** : حيث اعتمد التوسع في مجال التعليم كميا بالسلطنة على الخطط الخمسية والتى بدأت منذ عام ١٩٧٥م وحتى عام ٢٠٠٠م ، ويأخذ التخطيط التعليمي في اعتباره المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية . كما يعمل على تحقيق أهداف مرسومة بدقة، وتراعي أولويات توفير التعليم حسب ظروف كل منطقة من مناطق السلطنة، كما أن التخطيط التربوي يأخذ في اعتباره الجوانب الكيفية بجانب الجوانب الكمية لتطوير وتنمية النظام التعليمي .

٣-**التحسن الكيفي** : لقد أصبح من سياسة الوزارة بعد أن حققت تحسنا كميا ملحوظا، أن توجه جهودها في الفترة الأخيرة إلى تحسين وتطوير نوع التعليم بهدف تحسين مخرجاته. ويعتمد هذا التحسين النوعي على تنفيذ مجموعة من

المشروعات والبرامج والبحوث والدراسات التربوية في مجالات التعليم المتنوعة كالمناهج والخطط الدراسية بالإضافة إلى بعض التجديدات التربوية .

٤-**الرؤية المستقبلية :** نظرا لأن طفل اليوم سيعيش عالم الغد، ونظرا لأن عالم الغد عالم سيكون مختلفا عن عالم اليوم، فإن الوزارة تتبنى عددا من المشروعات بما يتلاءم مع عالم الغد، كمشروع تحسين تدريس المواد العلمية (العلوم والرياضيات والتكنولوجيا)، ومشروع تطوير التعليم الثانوي العام ، ومشروع تطوير التعليم التقني .

٥-**تعمين وظائف هيئات التدريس :** تسير سياسة تعمين وظائف هيئات التدريس ، وفقا للسياسة العامة للدولة بأن يتولى العمانيون مسئولية العمل في الأنشطة المختلفة بالحكومة والقطاع الخاص ؛ ولأن وزارة التربية والتعليم من الوزارات التى تضم عدداً كبيراً من القوى العاملة، لذا فإن تعمين الوظائف بها يعد أمرًا حيويًا يخدم أهدافا قومية عديدة، تربوية واجتماعية وثقافية واقتصادية[٣٦].

وبالرغم من أن وزارة التربية والتعليم تشارك بشكل رئيسى في رسم سياسة التعليم إلا أنها تضطلع بالمسئولية الرئيسية في تحقيق أهداف هذه السياسة ومبادئها من خلال أجهزة الوزارة المختلفة، كما أن عملية إدارة النظام التعليمي تتم على مستويات ثلاثة هي : المستوى المركزي، والمستوى المحلي، والمستوى المدرسي، وفقا لعدد من العمليات الإدارية المتسلسلة والمتداخلة مع بعضها في نفس الوقت تشمل التخطيط التربوي، التنظيم الإداري ، التوجيه التربوي ، ثم التقويم.

ومن هذه العمليات ما يتم بصورة مكثفة على المستوى المركزي كالتخطيط ، ومنها ما يتم بدرجة أقل كالتوجيه التربوي . ويمكن القول بصفة عامة: إن نظام التعليم في سلطنة عمان يعتمد على مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ .

الخطط وإجراءات تحسينها:

أما بالنسبة للتخطيط التربوي والذي تقوم به دائرة التخطيط التربوي بالوزارة التى تتبع المديرية العامة للتنمية التربوية، فقد أنجزت هذه الدائرة أربع خطط خمسية منذ عام ١٩٧٥ وحتى عام ١٩٩٥م .

واستهدفت تلك الخطط تحقيق التوازنات التعليمية؛ كالتوازن بين الكم والكيف، والتوازن بين المراحل التعليمية المختلفة، والتوازن بين الإنفاق والعائد من التعليم. والتوازن بين التعليم العام وتعليم الكبار. علاوة على الاستمرار في تعمين وظائف

هيئات التدريس وفقاً لما هو مقرر، كما اتخذت الدائرة المختصة بالتخطيط التربوي عددا من الإجراءات التى تهدف إلى رفع كفاءة العاملين بها، بهدف تحسين عملية التخطيط ذاتها، وكان من أهمها :

- منذ عام ١٩٨٩م وإلى الآن فإن الوزارة مستمرة في سياسة ابتعاث العاملين في مجال التخطيط التربوي إلى الخارج،وذلك للدراسة بمعهد التخطيط التربوي بباريس، ومعهد التخطيط القومي بالقاهرة ، كما تم ابتعاث عدد آخر للحصول على شهادتي الماجستير والدكتوراه من المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية، لإعداد كوادر قيادية مؤهلة تأهيلا عالياً لحمل أعباء التخطيط بالوزارة، وبالمناطق التعليمية، وذلك تمشيا مع سياسة الوزارة لإحلال الكوادر الوطنية محل الكوادر الوافدة .
- في عام ١٩٩٢م، شارك جميع العاملين بدائرة التخطيط التربوي بديوان عام الوزارة في دورة تدريبية في مجال استخدام الحاسب الآلي في الأعمال المتصلة بالإحصاء والتخطيط التربوي المستقبلي والمبني على نظام مناسب للمعلومات التربوية المتكاملة والقابلة للمعالجة والاستخدام في مجال التخطيط واتخاذ القرار [٣٧].

ومما هو جدير بالذكر فإن السلطنة قد نفذت تعدادا عاما للسكان في ديسمبر ١٩٩٣م، والذي له فائدة قصوى في التخطيط المستقبلي وخاصة للخطة الخمسية الخامسة (١٩٩٦-٢٠٠٠م)، وفي التخطيط البعيد المدى لما بعد عام ٢٠٠٠م .

القسم الخامس

تعليم الكبار فى عمان
واقعه، تنظيماته، مشكلاته

مقدمة :

انطلاقا من الأهداف التربوية العامة السابقة، ومن مبـــادئ فلســفة التربيــة العمانية التى أقرت بمبدأ تكافؤ الفرص في حق التعليم لجميع المواطنين ، وإيمانا بــأن العوامل الاجتماعية والظروف التاريخية والمؤثرات الحضارية التى وقفت عقبة أمــام الكثير من النابهين والمتطلعين نحو مكانة أدبية رفيعة ، وإيمانا بأن تحقيـــق أهــداف خطة التنمية واستثمار موارد البلاد إلى أقصى حد ممكن يعتمد في المقام الأول علـــى توفير القوى العاملة المزودة بالعلم والثقافة والمهارات اللازمة ، انطلاقا من كل ذلــك ارتكزت السياسة التعليمية على الاهتمام بتعليم الكبار نظرًا لدورهم البارز فـــي صنــع الحاضر وصياغة المستقبل .

لذلك حظى تعليم الكبار في سلطنة عمان بما يستحقه من اهتمــام ورعايـــة ، واستطاع أن يسهم منذ بداية نشأته عام ١٩٧٤م ، وحتى الآن في تأهيل أعداد كبـــيرة من الشباب العماني العامل في مختلف المؤسسات الإنتاجية والخدمية والحكومية وغــير الحكومية، وقفزت أعداد الدارسين بهذا التعليم من ١٣٥٣ دارسًا ودارسة فـــي العــام الدراسي ١٩٧٥/٧٤م إلى ٧٨٦٧ دارسًا ودارسة في العام الدراســـي ١٩٩٠/٨٩م[٣٨]. إلا أن العدد تناقص بشكل ملحوظ في العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥م،حيـــث بلــغ ٥٠٨٤ دارسًا ودارسة فقط [٣٩] .

أجهزة تخطيط برامج تعليم الكبار بالسلطنة :

تعددت الجهات التى تقوم بتعليم الكبار بتعدد مجالاتـــه وأغراضـه واتســاع وشمول مفهومه ، فبينما كان ينظر إليه نظرة ضيقة ، ومن زاوية واحدة هي زاويـــة تعلم المهارات الأساسية المقصورة على القراءة والكتابة والحساب فـــي شــكل دروس مسائية تقدم في المدارس والمؤسسات التابعة لوزارة التربية والتعليم فقـــط ، أصبــح

ينظر إليه بنظرة أشمل وأوسع، هي نظرة تعلم المهارات والأنشطة المختلفة، تعليمية وتدريبية، بحيث تكون المهارات الأساسية وسيلة لبلوغ غايات أهم، هي التعليم مدى الحياة، والتمكن من المساهمة في خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والقيام بدور أكبر في مختلف الميادين الحياتية.

وهذا يعني أن وزارة التربية والتعليم الممثلة في دائرة محو الأمية وتعليم الكبار، لا يمكنها وحدها أن تقوم بهذا الدور منفردة، وتتحمل كل أعبائه؛ لأنه يتطلب إسهامات وخبرات متعددة وإمكانات وقدرات فائقة تشترك فيها كل المؤسسات والقطاعات الحكومية والخاصة والتطوعية المعنية بتطوير وتنمية المجتمع وترقية الحياة فيه . ومن ثم فالمجتمع كله مسئول عن تعليم الكبار ولا يجب إعفاء أية هيئة مهما كان حجمها وقدرها من القيام بدور ولو متواضع .

ويمكن تقسيم الجهات التى تقوم بمحو الأمية وتعليم الكبار في السلطنة إلى مايلي:

١-**جهات حكومية** : مثل الوزارات وعلى رأسها وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي، والكليات والمعاهد وجامعة السلطان قابوس .

٢-**جهات خاصة**: مثل المؤسسات والشركات والمصانع والمعاهد والمدارس الخاصة.

٣-**جهات تطوعية** : مثل الجمعيات والنوادي والحركات الكشفية والمرشدات [٤٠].

ولهذا تتحدد السياسة التربوية في سلطنة عمان من خلال السياسات التى تضعها الحكومة وتقوم وزارتا التربية والتعليم والتعليم العالي في ضوء ذلك برسم سياستها التعليمية وتنفيذها، ومن ثم أصبحت هاتان الوزارتان مسئولتين عن أمور التعليم في السلطنة بشكل رئيسى إلى جانب بعض الجهات والهيئات الأخرى التى لها اهتمامات خاصة بالتعليم مثل وزارات الشئون الاجتماعية والعمل والإعلام والزراعة والصحة [٤١].

وقد بلغ عدد مراكز تعليم الكبار في السلطنة للعام الدراسي ١٩٩٦/٩٥م، ١٨٣ مركزاً، ضمت داخلها ٤٩٦ شعبة دراسية ، منها ٤١٨ شعبة للإناث، و٧٨ شعبة للذكور . وقد توزعت المراكز على النحو التالي :

- مراكز احتوت مرحلة دراسية واحدة (ابتدائي ٦٩ ، إعدادي ١٤ ، ثانوي ١٤) وبلغت ٩٧ مركزاً .
- مراكز احتوت مرحلتين دراسيين (ابتدائي وإعدادي ٤٦ ، ابتدائي وثانوي ٢ ، إعدادي وثانوي ٨) وبلغت ٥٦ مركزاً .

- مراكز احتوت على المراحل الثلاث (ابتدائي وإعدادي وثانوي) وبلغت ٣٠ مركزا(٤٢).

واقع تعليم الكبار في السلطنة:

تنقسم الدراسة في تعليم الكبار طبقا للقرار الوزاري رقم ٣١ لسنة ١٩٨١ إلى قسمين:

الأول : الدراسة المنتظمة في المراكز: وتعتبر الدراسة المسائية تعليما موازيا للتعليم النظامي، حيث يبدأ من الصف الخامس الابتدائي وينتهي بالصف الثالث الثانوي، وفيها يلتحق الدارس بأحد مراكز تعليم الكبار، ويتقدم للامتحان النهائى باسم المركز الملتحق به، والتسجيل في هذه الدراسة من اختصاص المراكز ، ويشترط تعهد الدارس بمداومة الحضور طوال العام الدراسي .

الثاني : الدراسة الحرة (الدراسة المنزلية) : وهي الدراسة التى لا ينتظم فيها الدارس في المركز، بل يدرس في بيته ويتقدم للامتحان النهائي باسم (دراسة حرة) والتسجيل فيها من اختصاص قسم تعليم الكبار بالإدارة أو المديرية العامة للتربية والتعليم، ولا يحق لمدير المركز تسجيل أي دارس في الدراسات الحرة.

ويفتح مركز تعليم الكبار إذا توافر عدد من الدارسين **(١٥ دارسا فأكثر)** في أي شعبة من شعب تعليم الكبار .

ويشير التقرير الذي أعدته دائرة تعليم الكبار عن نشاط تعليم الكبار إلى مايلي:

١- ضعف الإقبال على الدراسة من قبل الرجال ونقص مستمر في عدد الدارسين.

٢- غياب الكثيرين من الدارسين المنتسبين إلى الدراسة الحرة عن أداء الامتحان وارتفاع نسبة الرسوب، ذلك بسبب عوامل أسرية واجتماعية لا تمكن الكثير من الانتظام في الدراسة .

٣- احتياج سوق العمل إلى قوى وطنية مؤهلة فنيا ومهنيا .

٤- احتياج نظام الدراسة الحرة إلى إعادة نظر بهدف تطويره وجعله أكثر نجاحا.

٥- ضرورة وضع مناهج خاصة بتعليم الكبار تراعي فيها احتياجات الدارس الكبير ومسئولياته وطبيعة العمل الذي يمارسه ومتطلبات هذا العمل ، ثم استخدام تكنولوجيا التعليم في مجال تعليم الكبار للمساعدة في تطوير أسلوب الدراسة الحرة وإيجاد أساليب جديدة تناسب ظروف الكبار مثل التعليم عن بُعْد، والمدارس المفتوحة ، والتعلم الذاتي، وغير ذلك من النظم والطرائق التى تمثل الأسلوب الأمثل للتعليم المستمر مدى الحياة .

٦- الحاجة إلى إجراء دراسة علمية شاملة تستند إلى تجارب الدول التى سبقت في هذا المجال، على أن يشارك فيها الخبراء والمتخصصون في المناهج وفي تعليم الكبار، مع وجود هيئات ومنظمات محلية وإقليمية ودولية يمكن أن تساهم في ذلك عن طريق المشاركة في الدراسة وتقديم المساعدة الفنية من بينها جامعة السلطان قابوس والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ومنظمة اليونسكو الدولية، والجامعة المفتوحة في بريطانيا.

٧- نجاح نشاط تعليم الكبار وسط النساء مقارنة بالرجال ، حيث ارتفاع نسب الإقبال والنجاح لبعض النساء (٥٢٣٥ دارسة بنسبة ٣٦,٠٦٪ مقابل ١٢٠٢ دارسا بنسبة ١٩,١٠% من عدد المتقدمين للعام الدراسي ٩٠/١٩٩١م) .

٨- سبب انخفاض عدد الدارسين المسجلين في تعليم الكبار سواء في الدراسة المنتظمة أو الدراسة الحرة خلال العامين ٨٩/١٩٩٠، ٩٠/١٩٩١م للجنسين، وهو يعود إلى اشتراط دفع رسوم لتامين دخول الامتحان، واشتراط عدد من الدارسين لا يقل عن ١٥ دارسا لفتح أي شعبة دراسية جديدة .

٩- ضرورة إجراء دراسات مستوفية تتناول كل الجوانب المتعلقة باحتياجات الدارسين ومتطلبات المجتمع ونوع التعليم الذي يوفر تلك الاحتياجات ويستجيب لتلك المتطلبات. وفي ضوء ما أفرزته التجربة العملية من نتائج[٤٣] .

وفيما يلي مجموعة من الجداول التي توضح بالأرقام واقع تعليم الكبار في سلطنة عمان.

جدول رقم (١)

توزيع مراكز تعليم الكبار على مناطق السلطنة : (٤٤) في العام الدراسي ١٩٩١/٩٠م

م	المناطق	عدد المراكز		المجموع	النسبة المئوية على مستوى السلطنة
		ذكور	إناث		
١	مسقط	٨	١٥	٢٣	%١٣,٦١
٢	الباطنة	٥	١٦	٢١	%١٢,٤٣
٣	الباطنة جنوب	٤	٢٧	٣١	%١٨,٣٤
٤	الداخلية	٥	١٨	٢٣	%١٣,٦١
٥	الشرقية	٢	٥	٧	%٤,١٤
٦	الشرقية شمال	–	١١	١١	%٦,٥١
٧	الظاهرة	٢	١٠	١٢	%٧,١٠
٨	ظفار	١٧	٢١	٣٨	%٢٢,٤٩
٩	مسندم	١	٢	٣	%١,٧٧
	الإجمالي	٤٤	١٢٥	١٦٩	%١٠٠,٠٠
	النسبة المئوية على مستوى السلطنة	%٢٦,٠٤	%٧٣,٩٦	%١٠٠,٠٠	

جدول (٢)

تطور عدد المراكز والشعب والدارسين بتعليم الكبار بالمراحل الثلاث (دراسة منتظمة) خلال الأعوام الدارسية ٩٢/٩١ ، ٩٣/٩٢ ، ١٩٩٤/٩٣م (٤٥)

المرحلة	العام الدراسى	عدد الشعب	عدد الدارسين		
			ذكور	إناث	المجموع
الابتدائية	١٩٩٢/٩١م	١٧٨	٤٩٠	٣٠٥٩	٣٥٤٩
	١٩٩٣/٩٢م	١٩٩	٦١٣	٣٢٤٤	٣٨٥٧
	١٩٩٤/٩٣م	٢١٣	٤٦٩	٣٤٠٧	٣٨٧٦
الإعدادية	١٩٩٢/٩١م	١٤٢	٨٥٦	٢١٤٥	٣٠٠١
	١٩٩٣/٩٢م	١٥٧	٨٩٣	٢٤٥٠	٣٣٤٣
	١٩٩٤/٩٣م	١٦٦	٨٣٠	٢٢٧٧	٣١٠٧
الثانوية	١٩٩٢/٩١م	١١٤	١٠٤٥	١٤٧٤	٢٥١٩
	١٩٩٣/٩٢م	١٢٩	٩٣٧	١٧٩٣	٢٧٣٠
	١٩٩٤/٩٣م	١٣٠	٩٢٤	١٨٠١	٢٧٢٥

جدول (٣)

أعداد الدارسين (ذكور وإناث) الملتحقين بتعليم الكبار(دراسة منزلية حرة) خلال الأعوام الدراسية ١٩٩٢/٩١ ، ١٩٩٣/٩٢، ١٩٩٤/٩٣م (٤٦)

المرحلة	العام الدراسى	عدد الدارسين		
		ذكور	إناث	المجموع
الابتدائية	١٩٩٢/٩١م	٧٤٤	٤٣٣	١١١٧
	١٩٩٣/٩٢م	٧٥٨	٤٤٠	١١٩٨
	١٩٩٤/٩٣م	٦٧٠	٤٤٠	١١١٠
الإعدادية	١٩٩٢/٩١م	٣٠٩٦	٨٠٣	٣٨٩٩
	١٩٩٣/٩٢م	٣٧٦٣	٨٥٥	٤٦١٨
	١٩٩٤/٩٣م	٢٩٨٨	٧٩٦	٣٧٨٤
الثانوية	١٩٩٢/٩١م	٢٨٦٨	٧٥٠	٣٦١٨
	١٩٩٣/٩٢م	٣٤٧٨	٨٧١	٤٣٤٩
	١٩٩٤/٩٣م	٣٠٨٧	١٠٣١	٤١١٨

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول، بأنه على الرغم مما يمثله قطاع تعليم الكبار من أهمية وقيمة عليا بالنسبة لتطور وتنمية المجتمع، والقدرة على المشاركة الحقيقية في تكوين شخصية وفلسفة الحياة في مجتمع معين، إلا أن الخدمة التعليمية والثقافية المتاحة أمام هذا القطاع الهام من سكان المجتمع، لا تتناسب وأهمية هذا القطاع في ضوء التطورات الاجتماعية والمعرفية والتكنولوجية الحديثة، وفي ضوء مفهوم التربية المستمرة .

النمط الإداري السائد في مؤسسات تعليم الكبار بالسلطنة :

سبق التعرض لهذا المحور بشيء من التفصيل عند إلقاء الضوء على التنظيمات الإدارية في مجال تعليم الكبار في سلطنة عمان، ويتلخص في أن وزارة التربية والتعليم على قمة التنظيم الإداري أو المستوى المركزي، ويتبعها عدة إدارات، وسطى (المستوى المحلي) ثم المستوى الإداري أو التنفيذي (المستوى المدرسي).

وبرز لنا أنه على الرغم من قيام الوزارة بعمليات التخطيط الرئيسية ورسم السياسات التربوية على المستوى المركزي، إلا أنها تسعى لدعم المحليات وجعلها منوطة بعمليات التنفيذ في إطار من المتابعة والتوجيه والرقابة المركزية والمحلية، مما يؤكد على أن النمط الإداري السائد في المؤسسات التعليمية - ومنها مؤسسات

تعليم الكبار - يجمع بين النمطين المركزي (تخطيطا) واللامركزي (تنفيذا) وهو نمط ملائم إلى حد كبير للواقع الاقتصادي والاجتماعي والتربوي لمجتمع السلطنة .

يتكون التنظيم الإداري لوزارة التربية والتعليم رأسيًا (وبشكل عام) من ثلاثة مستويات هي :

- **المستوى المركزي:** وهو على قمة التنظيم الإداري وتمثله وزارة التربية والتعليم .
- **المستوى المحلي:** وهو الإدارة الوسطى في التنظيم الإداري وتمثله المديريات والإدارات التعليمية في المحافظات أو المناطق التعليمية .
- **المستوى المدرسي:** ويعد بمثابة المستوى التنفيذي، وتمثله المدرسة باعتبارها وحدة إدارية مستقلة تخضع بطبيعة الحال للإشراف المحلي المباشر .

وتضطلع الوزارة بعدد من العمليات المركزية كرسم السياسة التربوية، وتحديد الأهداف التربوية، ووضع الاستراتيجيات والخطط والمشروعات التى تلزم لتحقيق الأهداف التربوية، كما أن الوزارة تقوم بعمليات الإشراف والرقابة والمتابعة على المستويين المحلي والمدرسي للتأكد من أن تنفيذ السياسة التربوية يتم وفقًا لما تم تحديده.

كما تسعى الوزارة نحو تدعيم اللامركزية في العمل الإداري، وتعمل على تشجيع اتخاذ القرار على المستوى المحلي بالقدر الذي يحقق حسن سير العمل وسرعة الاستجابة للمتغيرات التى لا تحتمل الانتظار حتى يصل القرار من المستوى المركزي. وفي هذا الشأن أنشأت الوزارة مديريات وإدارات تعليمية في المناطق كان آخرها الإدارة التعليمية بالمنطقة الوسطى. وسعيا وراء فتح المزيد من قنوات الاتصال مع الإدارات التعليمية على المستوى المحلي، فقد تقرر عمل برنامج لقاء تربوي سنوي بدءاً من العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢م لرؤساء أقسام التعليم العام والتوجيه بالمناطق التعليمية بهدف التواصل والحوار بين الوزارة والمناطق التعليمية لمناقشة المسائل المتصلة بالتوجيه التربوي ولإكساب رؤساء الأقسام والموجهين المزيد من المهارات والمعلومات المتعلقة بمجال عملهم ولرفع كفاءاتهم المهنية وصولا إلى أداء أفضل [٤٧].

وبالنسبة للتعليم النظامي ومؤسساته والمتمثلة في محو الأمية وتعليم الكبار، فقد أولته السلطنة جل اهتمامها من منطلق الرغبة الكاملة في القضاء على الأمية وتمكين مختلف فئات المجتمع ذكوراً وإناثًا، أطفالاً وبالغين وكباراً من المشاركة في

عمليات التنمية المجتمعية بشتى صورها بما يحقق أمل الدولة في التقدم والازدهار وفتح الطريق أمام المواطنين لمواصلة التعليم والاستمرارية فيه مدى الحياة، لمواجهة ما يحفل به عالم اليوم من انفجارات معرفية وتكنولوجية سريعة ومتلاحقة تفرض على المجتمعات الكثير من التحديات .

وفي ضوء ما سبق، فإن التنظيمات الإدارية في مجال تعليم الكبار في سلطنة عمان تسير في إطار التنظيم الإداري الرسمي الذي وضعته وزارة التربية والتعليم على مستوياته الثلاث والتى سبق تحديدها، ويقوم بالإشراف المباشر على هذا النشاط التعليمي دائرة محو الأمية وتعليم الكبار على المستوى المركزي والمستوى المحلي.

العلاقة بين المؤسسات التعليمية للكبار بالسلطنة:

تشير بعض التقارير إلى مشاركة بعض الجهات الحكومية والأهلية في الجهود الرامية إلى القضاء على الأمية في السلطنة ، كالجهود التى تسهم بها وزارة الشئون الاجتماعية والعمل من خلال البرنامج الوطني لتنمية المجتمعات المحلية ، باعتبار أن الأمية من المعوقات الرئيسية للتنمية ، وأن برامج هذا النشاط لا بد وأن تأتي في مقدمة البرامج الأساسية التى تستهدف تنمية المجتمع المحلي ، ومن ثم تركز نشاطه في محاولة تفهم المشكلات المحيطة بالمجتمعات المحلية المختلفة ومواجهتها عن طريق استغلال الإمكانيات المادية والبشرية والأهلية والحكومية المتوفرة في البيئة بهدف تنمية الإنسان العماني اجتماعيا وثقافيا وصحيا واقتصاديا . ومن ثم قام البرنامج الوطني لتنمية المجتمعات المحلية منذ بدء نشاطه عام ١٩٧٧ بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في تلك الجهود، وخاصة أن طبيعة العمل في المجتمعات المحلية تستهدف المناطق التى تحتاج إلى خدمات حكومية أكثر، وخاصة المناطق النائية التى تبعد عن مواقع المدارس والتى عادة ما توجه إليها جهود نشاط محو الأمية. وتقوم المديرية العامة لتنمية المجتمعات المحلية بالتنسيق مع دائرة محو الأمية وتعليم الكبار ووزارة التربية والتعليم بفتح فصول عدة لمحو الأمية وتعليم الكبار[٤٨].

كما بدأ التعاون بين وزارة التربية والتعليم في السلطنة والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الجهاز العربي لمحو الأمية) منذ اللحظة التى تم فيها انضمام السلطنة إلى الجامعة العربية،حيث شاركت السلطنة وساهمت مساهمة فعالة في أغلب المؤتمرات والندوات المتعلقة بمحو الأمية وتعليم الكبار، وكذلك اشتركت في الدورات التدريبية والحلقات الدراسية التى تنعقد في الدول العربية الشقيقة للتدريب على أساليب وطرق تعليم الكبار[٤٩] .

وعلى الرغم من الجهود المبذولة من جانب المؤسسات المعنية بتعليم الكبار في سلطنة عمان بالإضافة إلى وزارتي التربية والتعليم العالي، إلا أن توصيات بعض التقارير الصادرة عن دائرة محو الأمية وتعليم الكبار في السلطنة (١٩٩٢) تؤكد على أهمية التنسيق بين الجهات المختلفة التى تعني بتعليم الكبار وتثقيفهم وتدريبهم بعد التحرر من الأمية، كالإرشاد الزراعي والتثقيف الصحي والطبي، والتنمية الاجتماعية والثقافية والتدريب المهني، وبين الجهود القائمة لمحو الأمية. إلى جانب توفير المواد التعليمية المناسبة لنشاط تعليم الكبار وخاصة مواد القراءة الحرة كالكتيبات والمجلات والنشرات الموضوعة لهذا الغرض والمواد الإرشادية والتثقيفية التى تبثها أجهزة الإعلام والاتصال، وتشكيل لجنة دائمة من الجهات والوزارات المعنية بتخطيط ومتابعة الجهود الوطنية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار[٥٠].

مشكلات مراكز تعليم الكبار:

وعلى الرغم من الاهتمام الواضح من جانب وزارة التربية والتعليم بعمليات التخطيط التربوي العامة والتخطيط لبرامج تعليم الكبار بخاصة، إلا أن المتفحص للجداول أرقام (١) و (٢) و(٣) السابقة، يتبين له ما يلي :

١- أن المراكز لا تغطي كافة الولايات بما يخلق الفرص المتكافئة أمام المواطنين في الالتحاق بها، فعدد الولايات بالسلطنة ٥٩ ولاية، في حين بلغ عدد الولايات التى ينتشر بها النشاط ٥٠ ولاية فقط .

٢- لا تتمشى الأعداد الحالية للمراكز والشعب مع الاحتياجات الفعلية المطلوبة لمواجهة الظاهرة في جانبي الكم أو الكيف .

٣- تظهر نوعيات المراكز والشعب تفوقا لصالح الإناث في مقابل الذكور .

٤- اقتصار المراكز والشعب في بعض الولايات على الإناث دون الذكور.

٥- عدم وجود مراكز لتعليم الكبار في إحدى مناطق السلطنة (الوسطى) بكافة ولاياتها بالرغم من وجود نشاط لمحو الأمية في بعض ولاياتها ظاهرة تحتاج إلى تقصي الأسباب.

٦- عزوف الذكور في مناطق عديدة في السلطنة عن الالتحاق ببرامج تعليم الكبار .

٧- عزوف المعلم العماني عن التدريس بشعب تعليم الكبار .

٨- كل هذه المشكلات وغيرها تعوق تحقيق الأهداف المرسومة لمجال تعليم الكبار من جانب وقلة كفاءة الأساليب التخطيطية من جانب آخر في السلطنة.

كما أشارت نتائج الدراسات الميدانية لمراكز وشعب مجال تعليم الكبار في كافة ولايات ومناطق السلطنة إلى بعض المشكلات، ومن أهمها:

١- قلة عدد الدارسين والدارسات في بعض المراكز.

٢- عدم ارتباط المنهج باحتياجات الدارسين واهتماماتهم.

٣- قلة الحوافز والمكافآت المالية للعاملين في نشاط تعليم الكبار.

٤- قلة المتابعة الفنية والإدارية.

٥- نقص الأدوات والتجهيزات والوسائل التعليمية.

٦- التأخير في تسلم الكتب للدارسين.

٧- عدم قدرة بعض الدارسين على سداد رسوم الكتب والرسوم المقررة لدخول الامتحان.

٨- نقص الزمن المخصص للتدريس.

٩- عدم وجود ضوابط واضحة للقيد والتسجيل والإعادة وذلك في حالة الرسوب.

١٠- ارتفاع نسب التسرب والرسوب وعدم الانتظام وقلة الحضور اليومي[٥١].

ومن ثم جاء صدور القرار الإداري من وكيل الوزارة ١٩٩٣م، بشأن إجراء دراسة تقويمية شاملة لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار في السلطنة. وقد تم تشكيل لجنة من ذوي الاختصاص في مجالات التربية والتعليم المختلفة شملت مركز البحوث بكلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس ، دائرة البحوث التربوية ، دائرة التخطيط التربوي ، دائرة التخطيط والمتابعة بوزارة الشئون الاجتماعية والعمل ، دائرة محو الأمية وتعليم الكبار بالوزارة، وبعض مدراء العموم بالمديريات العامة للتربية والتعليم ، وقد أنيط بهذه اللجنة إعداد ورقة العمل الأساسية لإجراء الدراسة .



المراجع :

1- KNOWLES, MS, **THE MODERN PRACTICE OF ADULT EDUCATION : FROM PEDAGOGY TO ANDRAGOGY** , REVISED AND UPDATED EDITION, THE ADUTLT EDUCATION COMPANY , CAMBRIDGE , 1980 , P.25

٢- أبو القاسم محمد نجيب ، ورقة عمل حول تعليم الكبـــار فـــي تنميـــة المجتمـــع المحلي، مقدمة **للمشغل التربوي ومديرات ومعلمي ومعلمات مراكز محو الأميـــة وتعليم الكبار بالمنطقة الداخلية** ، سلطنة عمـــان ، ١٥-١٦ نوفمـــبر ١٩٩٣م ، ص ٢-٣ .

٣- عبد العزيز القوصي، « مدخل لتأهيل تعليم الكبار » ، **علم تعليم الكبار** ، الجـــزء الأول ، المنظمة العربية للتربية الثقافة العلوم ،تونس، ١٩٧٦ ، ص ١٦-١٧.

٤- محمود قمبر ، **تعليم الكبار : مفاهيم – صيغ – تجارب عربيـــة** ، دار الثقافـــة ، الدوحة، ١٩٨٥ ، ٢٣ .

٥- المرجع السابق ، ص ٢٥-٢٦ .

٦- محمد الهادي عفيفي ، « مفهوم تعليم الكبار »، **مجلة تعليـــم الجمـــاهير** ، العـــدد السادس ، السنة الثالثة، المنظمة العربية للتربيـــة والثقافـــة والعلـــوم ، القـــاهرة ١٩٧٦م ، ص ٤٨-٤٩.

7- HOLMES, B.,**INTERNATIONAL YEARBOOK OF EDUCATION** , VOL. XXXV, INTERNATIONAL BEREAU OF EDUCATION , UNESCO, PARIS , 1983 , P.80-82

٨- ذوقان عبيدات ، « دور وسائل الاتصال في تعليم الكبار» ، **صحيفـــة التربيـــة** ، العدد الثامن والسبعون ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحـــة، يوليو ١٩٨٦ ، ص ١١٧.

٩- وزارة التربية والتعليم ، **دراسة مبدئية حول نشاط محو الأمية وتعليـــم الكبـــار بالسلطنة**، دائرة محو الأمية وتعليم الكبار، ســـلطنة عمـــان، مســـقط ، مـــارس ١٩٩١، ص١.

١٠- أحمد إسماعيل حجي ، **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية** ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٩٤م ، ص ٤٥

11- KOHN, M.,**DYNAMIC MANAGING : PRINCIPLES , PROCESS, PRACTICE** , CALIFORNIA , CUMMINGS, 1977, P.60

١٢- عمرو غنايم وعلى الشرقاوي ، **تنظيم وإدارة الأعمال** ، دار النهضة العربيـــة ، بيروت، ١٩٨٢ ، ص ١٧٢ .

13- KOONTZ, H>& H.V.WEIHRICH, H., **MANGEMENT** , McGRAW-HILL, N.Y., 1988, P.143

14- HODGETTS, R.M. **MANAGEMENT : THEYORY, PROCESS, AND PRACTICE** , HOLT- SAUNDERS, TOKYO ,1982, PP.197-198

١٥- محمد منير مرسي ، **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتـــها** ، عـــالم الكتـــب ، القاهرة ، ١٩٨٩ ، ص ٢٣٩ .

١٦- عبد الغني النوري، **اتجاهات جديدة في التخطيط التربوي في البـــلاد العربيـــة** ، دار الثقافة ، الدوحة ، ١٩٨٧ ، ص ٥٤ .

١٧- المرجع السابق ، ص ٥٧ .

١٨- نفس المرجع ، ص ٦٢ -٦٣.

١٩- مصطفى نجيب جاويش ، **الإدارة الحديثة : مفاهيم ، وظائف ، تطبيقـــات** ، دار الفرقان ، الأردن ، ١٩٩٣، ص ٢٠٨ -٢٠٩ .

20- BHOLA, H.S, **WORLD TREANDS AND ISSUES IN ADULT EDUCATION** , UNESCO , PARIS, 1988, PP54-57.

٢١- عبد الغني النوري ، مرجع سابق ، ص ٦١-٦٢ .

وانظر أيضًا:

محمد منير مرسي ، **الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها** ، مرجـــع ســـابق ، ص ٢٤٠ -٢٤١.

٢٢- هـــ . س بولا، **تعليم الكبار: اتجاهات وقضايا عالمية**، ترجمة، عبـــد العزيـــز السنبل وصالح عزب ، المنظمة العربية للتربية والثقافـــة والعلـــوم ، الجـــهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، تونس ، ١٩٩٣ ، ص ٩٥ - ٩٦ .

٢٣- المرجع السابق ، ص ٩٧-١٠٠.

٢٤- نبيل عامر صبيح ، **دراسات وبحوث في محو الأمية وتعليم الكبار** ، ط ١ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ١٤٩ .

٢٥- المرجع السابق ، ص ١٥٩ - ١٦٠ .

٢٦- علي محمد عبد الوهاب ، **الإدارة بالأهداف : النظرية والتطبيق** ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ١٧-١٨ .

٢٧- المرجع السابق ، ص ١٩ .

٢٧- المرجع السابق ، ص ١٥-١٦ .

٢٨- أحمد إسماعيل حجي ، **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية** ، مرجع سابق، ص ٣١ -٣٣.

٢٩- محمد أحمد عبد الدايم وعبد الله عبد الرحمن الكندري ، **تعليم الكبار ومحو الأمية : مفاهيم وتطبيقات** ، الطبعة الأولى ، مؤسسة الابتكار للنشر والتوزيع، الكويت ، ١٩٩٦، ص ٤٧.

٣٠- نبيل عامر صبيح ، **دراسات وبحوث في محو الأمية وتعليم الكبار** ، مرجع سابق ، ص ١٤٩ - ١٥٠ .

٣٢- نبيل عامر صبيح ، مرجع سابق ، ص ١٥٥.

٣٣- محي الدين صابر ،«دراسات حول قضية التنمية وتعليم الكبار» **مجلة تعليم الجماهير**، العدد الخامس ، السنة الثالثة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص ١٦٥- ١٦٦.

٣٤- وزارة التربية والتعليم ، **فلسفة التربية في سلطنة عمان** ، سلطنة عمان ، مسقط ، مارس ١٩٨٧م ، ص ٢٣ -٢٥ .

٣٥- طاهر عبد الرازق ، **التعليم العام في سلطنة عمان** ، وزارة التربية والتعليم ، مسقط، ١٩٨٨، ص ٤٥٢ .

٣٦- وزارة التربية والتعليم ، **التقرير الوصفي السنوي** ، **لدائرة محو الأمية وتعليم الكبار**، مسقط ، ٩٥/١٩٩٦م ، ص ١٠ .

٣٧- عبد الغفار محمد الشيزاوي ، **أساسيات في تصميم مناهج وإعداد برامج محو الأمية وتعليم الكبار في سلطنة عمان** ، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، الخرطوم ، أبريل ١٩٨٨ ، ص ٧٢-٧٧ .

٤١- وزارة التربية والتعليم ، **تطور التربية والتعليم في سلطنة عمان خلال العامين الدراسيين ٩٢/٩٣ - ٩٣/١٩٩٤م** ، مرجع سابق ، ص ١٢ .

٤٢- وزارة التربية والتعليم ، **التقرير الوصفي السنوي لدائرة محو الأمية وتعليم الكبار** ، ٩٥/١٩٩٦م ، مرجع سابق ، ص ١٣ .

٤٣- محمد حسن الحبشي ، مرجع سابق ، ص ٨٧ -٨٩ .

٤٤- نفس المرجع ، ص ٩٠ .

٤٥- وزارة التربية والتعليم ، **تطور التربية والتعليم في سلطنة عمان خلال العامين الدراسيين ٩٢/١٩٩٣م - ٩٣/١٩٩٤م** ، سلطنة عمان، مسقط، أكتوبر ١٩٩٤م، ص ٣٢ .

٤٦- المرجع السابق ، ص ٣٣.

٤٧- وزارة التربية والتعليم ، **تطور التربية والتعليم في سلطنة عمان خلال العامين الدراسيين ٩٢/٩٣ - ٩٣/١٩٩٤م** ، مرجع سابق،ص١٦ ١٧.

٤٨- محمد حسين الحبشي، **واقع محو الأمية وتعليم الكبار في سلطنة عمان : دراسة تحليلية** ، مرجع سابق ، ص ٣٥-٣٦.

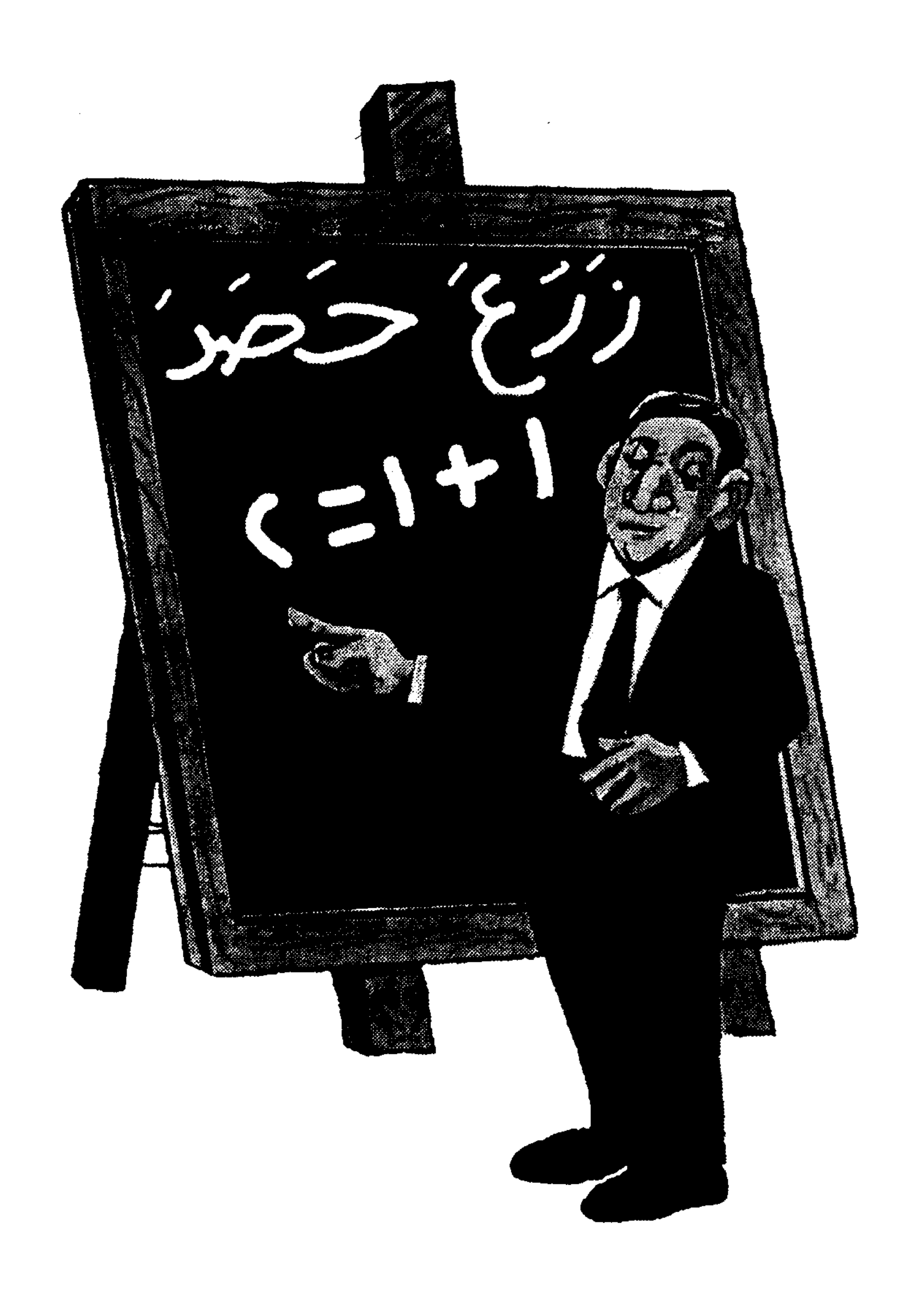
٤٩- راجحة محمود أحمد ، « منجزات سلطنة عمان في مجال محو الأمية وتعليم الكبار» ، **مجلة تعلم الجماهير** ، العدد الثاني عشر ، السنة الخامسة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مايو ١٩٧٨ ، ص ١٥٢ -١٥٣ .

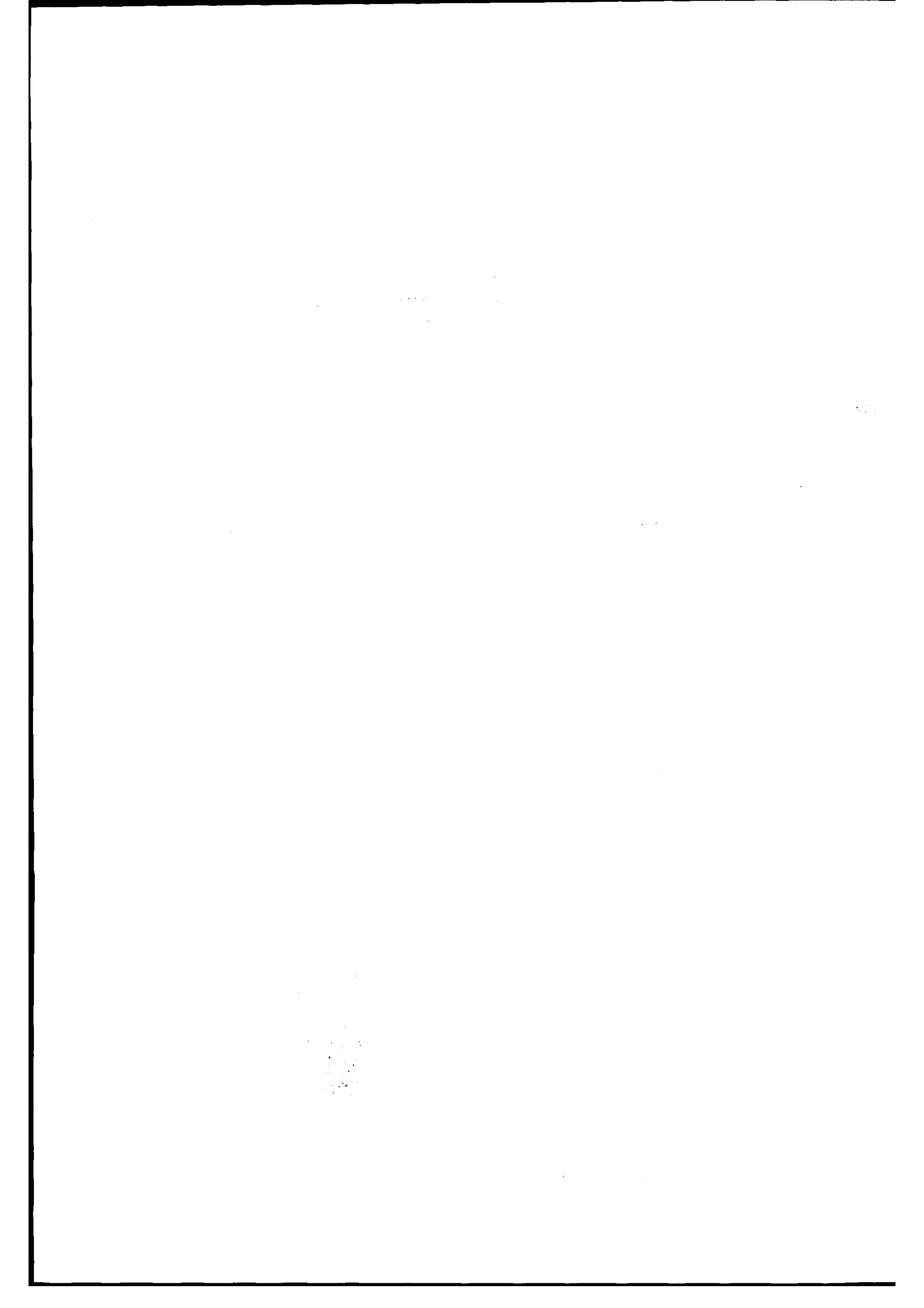
٥٠- محمد حسن الحبشي، **واقع محو الأمية وتعليم الكبار في سلطنة عمان : دراسة تحليلية** ، مرجع سابق ، ص ١٦٠ -١٦١.

وبالله التوفيق

الباب الثاني

تدريس مهارات تعليم الكبار





الدراسة الثانية •

آليات القراءة والكتابة للكبار

بين التأليف والتدريس

تقديم :

من الحقوق التي يقرها المجتمع الإنساني المعاصر ، حق كل فرد في أن يحصل على الحد الأدنى من التعليم الذي يساعده على فهم مشكلات البيئة التي تحيط به ، والتفاعل الإيجابي مع المجتمع الذي يتعامل معه . وهنا تقف مهارات القراءة والكتابة على قائمة مهارات الاتصال التي يجب أن يكتسبها الفرد في هذا المجتمع المعاصر، إذ عن طريقهما يتواصل الأفراد على امتداد الزمان وتباعد المكان.

من أجل هذا ، يحظى تعليم القراءة والكتابة في برامج التعليم المدرسي وغير المدرسي بنصيب الأسد من حيث إعداد المواد التعليمية أو من حيث التدريس الفعلي.

والمعروف أن تعليم الكتابة يستغرق وقتا ليس بالقصير. كما أنه يسير على مراحل تكمل كل منها الأخرى. وتنقسم هذه المراحل بشكل عام إلى مرحلتين رئيسيتين؛ الأولى مرحلة تعليم الآليات ، والثانية مرحلة الانطلاق التي تستثمر فيها الآليات السابقة.

أهداف الدراسة :

والدراسة الحالية تتعلق بالمرحلة الأولى من هاتين المرحلتين الرئيسيتين وهي مرحلة تعليم الآليات . وعلى وجه التحديد تحاول هذه الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

١- تحديد المقصود بآليات القراءة، وذلك من خلال شرح عملية القراءة بركنيها الأساسيين للتعرف والفهم، وبما يشتمل عليه كل من هذين الركنين من مهارات أساسية.

٢- تقديم عدد من التوجيهات التي تساعد في اكتساب آليات القراءة في برامج تعليم الكبار سواء على مستوى التأليف أو مستوى التدريس الفعلي.

٣- تحديد المقصود بآليات الكتابة واختيار عدد من خصائص الكتابة العربية وشرح المقصود بكل منها.

• نشرت هذه الدراسة في مجلة التربية المستمرة ، التي كان يصدرها مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين . السنة ٥ العدد ٨ يونية ١٩٨٤.

٤- تقديم عدد من التوجيهات التي تساعد في اكتساب آليات الكتابة في برامج تعليم الكبار سواء على مستوى التأليف أو مستوى التدريس الفعلي.

وفي ضوء هذا العرض لأهداف الدراسة فإنها تنقسم إلى قسمين رئيسيين: أولهما عن آليات القراءة، وثانيهما عن آليات الكتابة، بادئين الحديث بتعريف المقصود بالآليات.

المقصود بالآليات :

يقصد بالآليات MECHANICS مجموع المهارات الأساسية للاتصال عن طريق الكلمة المطبوعة ، والتي يلزم الدارس اكتسابها حتى يتقدم في عملية الاتصال هذه، وينتقل إلى مرحلة الانطلاق في تعلم القراءة والكتابة،وتنقسم هذه الآليات إلى نوعين : أولهما ويختص بالنص المقروء ، وثانيهما ويختص بنظام الكتابة.

القسم الأول

آليات القراءة

لعل من اللازم في مستهل الحديث عن آليات القراءة أن نتعرف على طبيعة عملية القراءة ، منتهين منها إلى تعريف إجرائي للقراءة ، ومحددين أهم المهارات التي تشتمل عليها هذه العملية.

طبيعة عملية القراءة :

أرجو أن تتخيل ما تقوم به عينك من حركات وما يدور في عقلك من عمليات وأنت تقرأ صفحات هذه الدراسة . ماذا يحدث؟ تتحرك عينك على السطر من اليمين إلى اليسار في حركات منتظمة تتوقف خلالها عددا من المرات . وفي كل مرة تقف فيها عينك تستقبل انطباعات معينة عن المادة المطبوعة أمامك . ولكل وقفة منطقة نسميها «**حيز التوقف**» تلتقط عينك ما يقع في هذا الحيز من كلمات ، وتعجز أحيانا عن أن تلتقط ما يقع بعيدا عن هذا الحيز من كلمات ، أي أن الكلمات البعيدة عن حيز التوقف تكون فرصها من التعرف أقل من تلك التي تقع في الحيز المباشر للتوقف ، وإن كان بعض هذه الكلمات قد تم تعرفه في وقفات سابقة . وبعضها قد تعرفه في وقفات تالية.

تأمل الآن ما يحدث عندما تقف عينك على السطر . هل تقف أمام كل كلمة تتعرف مكوناتها حرفا حرفا. وتنطق أصواتها ثم تضمها على بعضها البعض لتقرأها؟. هل تتعرف الكلمات كلمة كلمة فتقف عينك على السطر الواحد عشر مرات أو أكثر؟. أو أنك تتعرف الكلمات أو مجموعات الكلمات كوحدات تقل أو تكثر في كل وقفة على حدة؟. الذي يحدث هو أن بصرك يقع على منطقة تقع إلى الداخل قليلا من أول السطر، فتلتقط عينك عددا من الكلمات كلمتين، أو ثلاث عادة ، تقفز بعدها إلى وقفة أخرى تلتقط فيها عددا آخر من الكلمات وهكذا. وتستغرق العين في كل فقرة فترة من الوقت ثبت أنها ربع ثانية في المتوسط، وتتزايد سرعة هذه القفزات كلما تكررت الكلمات التي تقرؤها أو كانت مألوفة لديك . وفي مقابل هذا ، تستغرق العين وقتا أطول أمام بعض الكلمات، كأن تكون غامضة، أو غير واضحة الطباعة، أو كثيرة

الحروف، أو غريبة البنية ، أو عندما تحاول الربط بين الجمل ، أو التأمل في بعض المعاني . بل قد تتخلل هذه العملية فترات تتوقف عينك عن القراءة فيها . وذلك عندما تمعن التفكير فيما بين يديك من عبارات ، أو تسترجع ما تثيره هذه العبارات في ذهنك من آراء وخبرات . ثم تنتبه فتعود إلى حيث وقفت.. وهكذا دواليك.

تسير عينك على امتداد السطر الواحد بهذه الطريقة حتى تصل إلى نهاية السطر . فتقوم العين بعد ذلك بحركة رجعية من آخر السطر على أقصى اليسار إلى السطر الذي يليه، وذلك أيضا بحركة منتظمة لا تخطئ عينك فيها عادة الوقوف على السطر الجديد.

ولعلك لاحظت أنه في أثناء الطريق تسقط عادة بعض الكلمات فتعجز عن أن تتعرفها ، وقد لا يؤثر هذا في التقاطك الفكرة التي تدور حولها الجملة. أنت بذلك تعوض أوجه النقص التي تصادفها في المادة المطبوعة ، فتكمل الكلمة ناقصة الحروف ، وتضع النقط على بعض الحروف المجردة ، وتسد الفراغات التي تبدو في بعض المواقف .. وهكذا.

هذه العملية البصرية بمختلف خطواتها تعتبر النصف الأول المكون لعملية القراءة ، وتسمى **بالتعرف** . يبقى الحديث عن النصف الثاني من عملية القراءة وهو ما يسمى بالفهم.

لنعد إلى المثال السابق ولنتذكر وقفات العين التي سبق الحديث عنها . تحدث كما قلنا عملية استقبال بصري لرموز مطبوعة تتحول إلى شيء له معنى في ذهنك . تبدأ بفهم المعنى الحرفي للرمز الذي يدركه في الوقفة الواحدة، وذلك في ضوء توالي الكلمات والعلاقات النحوية بينها . وهذا المستوى الذي تقوم فيه بنسج الكلمات مع بعضها البعض مدركا إياها كوحدة متكاملة تعطي فيها كلا من هذه الكلمات وزنها الحقيقي في السياق، وتتذكر ما تخلفه من أثر تراكمي لتوالي هذه الكلمات . نقول: إن هذا المستوى هو ما يمكن أن يطلق عليه **قراءة السطور** reading the lines ويأتي بعد ذلك مستوى من القراءة تحاول فيه تعرف مقصد الكاتب وتفسير أفكاره وإصدار بعض الأحكام على ما في النص من عبارات وأفكار. وهذا المستوى هو ما يمكن أن يطلق عليه **قراءة ما بين السطور** reading between the lines ويرتفع مستوى قراءتك ليصل إلى ما نسميه **بقراءة ما وراء السطور** reading beyond the lines. وفي هذا المستوى الثالث تتخطى حدود الفهم السطحي للنص أو إصدار بعض أحكام

عليه لتصل إلى مرحلة تستخلص فيها تعميمات جديدة ، وتعيد فيها ترتيب أفكار الكاتب لتأخذ شكلا جديدا، وتدمج ما تقرأه من أفكار بما عندك من رصيد.

لعلك في نهاية هذا المطاف تتذكر ما يحدث لك عندما تتفاعل مع نص تقرؤه أن لك بلا ريب مشاعر خاصة ، وآراء معينة ، ووجهات نظر محددة . وتستثار هذه المشاعر والآراء ووجهات النظر عندما تقرأ نصا ترتبط مفرداته بما لديك من خبرات متعلقة بها، ويتكون لك من خلال القراءة رأي وقد تصل إلى قرار. قد تعرف للمعالم أبعادا جديدة. قد تختزن في ذهنك حلولا لمشكلات معينة. وقد تتعلم مهارة لأداء عمل ما.

إن القراءة في هذا المستوى الأخير، تصبح قاعدة انطلاق لتوسيع خبرات الفرد وإثراء حياته . ورحم الله العقاد إذ يقول : لست أهوى القراءة لأكتب ، ولا أهوى القراءة لازداد عمرا في تقدير الحساب ، وإنما أهوى القراءة لأن عندي حياة واحدة في هذه الدنيا ، وحياة واحدة لا تكفيني ، ولا تحرك كل ما في ضميري من بواعث الحركة . والقراءة دون غيرها هي التي تعطيني أكثر من حياة في مدى عمر الإنسان الواحد ، لأنها تزيد هذه الحياة من ناحية العمق، وإن كانت لا تطيلها بمقدار الحساب . فكرتك أنت فكرة واحدة ، شعورك أنت شعور واحد ، خيالك أنت خيال فرد إذا قصرته عليك . ولكنك إذا لاقيت بفكرتك فكرة أخرى أو لاقيت بشعورك شعور آخر ، أو لاقيت بخيالك خيال غيرك ، فليس قصارى الأمر أن الفكرة تصبح فكرتين أو أن الشعور يصبح شعورين أو أن الخيال يصبح خيالين. كلا . وإنما تصبح الفكرة بهذا التلاقي مئات الفكر في الدقة والعمق والامتداد.

وفي ختام هذا العرض لعملية القراءة بركنيها التعرف والفهم ، نود أن نشير إلى نتائج بعض الأبحاث التي أجريت في هذا المجال.

بعض نتائج البحث العلمي:

(١) من حيث زمن التعرف:

أثبت البحث العلمي أن تعرف الكلمات يستغرق وقتا. إنه ليس عملية فورية تلقائية سريعة . ويتوقف زمن التعرف على عدة عوامل من أهمها مدى ألفة القارئ بما يقرؤه . ولقد أجريت تجربة لتحديد زمن التعرف وانتهت إلى أن الكلمات الشائعة أمكن تعرفها بدقة في مدى لا يزيد عن ٠,١ من الثانية . وأن الكلمة غير الشائعة أو نادرة الاستخدام أمكن تعرفها بدرجة ٥٠% من الدقة في مدى زمني قدره ٠,٢ من الثانية (Carroll,٩).

٢- من حيث المهارات العامة:

أثبتت الدراسات التي أجريت على حركة العين في أثناء القراءة أن الطبيعة العامة للقراءة في جوهرها واحدة عند جميع القراء الناضجين مع اختلاف لغاتهم. وأن القارئ الجيد يتقن المهارات اللازمة للقراءة الجهورية الجيدة ، والقراءة الصامتة السلسلة الواعية . وهذه الاتجاهات والمهارات ، بصرف النظر عن أشكال اللغات وتراكيبها تشتمل على :

١- اتجاه واع للقراءة.

٢- دقة واستقلال في تعرف الكلمات.

٣- مدى التعرف على درجة معقولة من السعة.

٤- حركات تقدمية من العينين على السطر.

٥- الاقتصار في الحركات الرجعية على ما هو ضروري.

٦- حركة رجعية دقيقة في آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه.

٧- مزج الكلمات المفردة ومجموعات الكلمات في الأفكار التي تمثلها.

٨- قدرة على تفسير هذه الأفكار. (وليم س جراي، ص ٨٨/٨٩).

(٣) من حيث عدد الوقفات:

أثبتت الدراسات أيضا أن العين تقف على السطر ذي الطول العادي ما بين ٤/١٠ مرات. وأن الأفراد يختلفون اختلافا كبيرا في عدد الوقفات التي يقفونها في قراءة قطعة معينة . ويترتب على ذلك اختلافهم في سرعة القراءة، فالكمية التي يقرؤها بعضهم في وقت محدد قد تبلغ خمسة أمثال الكمية التي يقرؤها بعضهم في ذلك الوقت أو أكثر. وأن عدد الوقفات التي يقوم بها القارئ ذاته يختلف اختلافا كبيرا تبعا لإلفه للمادة ، وصعوبتها ، وتشويقها . وأن القارئ الناضج يقف في السطر عددا قليلا من الوقفات نسبيا حين يقرأ مادة سهلة ، ثم يتقدم في القراءة سطرا بعد سطر بنفس الطريقة تقريبا ، فإذا ما زادت المادة المقروءة صعوبة زاد معها عدد الوقفات في السطر الواحد. (وليم س جراي ٨ ص ٥٨/٥٩).

(٤) من حيث وزن الحروف:

ثبت أن الحروف الأولى والأخيرة من الكلمة هي التي تحدد إلى درجة كبيرة تعرف الكلمة ونطقها ، بينما تقل أهمية الحروف الوسطى . بل إن بعض هذه الحروف قد يتغير ، وقد تكون غير واضحة الطباعة وقد تكون بلا نقط ، بل قد تسقط تماما . ومع ذلك يدرجها الفرد من خلال السياق (Carroll ٩).

(٥) من حيث العلاقة بين التعرف والفهم:

ثبت أن عملية فهم المعنى تؤثر على حركة العين . إن القارئ الجيد قارئ منصرف إلى معنى ما يقرأ. وأن القارئ الذي يعجز عن فهم شيء ما في النص ، أو ينتبه انتباها كاملا له ، تكثر عنده الحركة الرجعية (Carroll ٩).

(٦) من حيث طريقة الإدراك:

ثبت أن القارئ الجيد يتعرف الكلمات أو مجموعات الكلمات كوحدات ، أي بشكلها العام ومعالمها المميزة . إنه لا يتعامل مع النص المكتوب من خلال انطباعات متفرقة . إن عملية جدلية تحدث بين أشكال الإدراك وبين تكوين المفاهيم . ولقد ثبت أن الذين يرسبون في امتحانات القراءة بالصفوف العليا يعانون غالبا من عجز عن تكوين المفاهيم وتصور الأشياء في وحدات . وأن الفرد الذي يقرأ كلمة كلمة تحدث عنده التداعيات والارتباطات منفصلة ، مستقلة بعضها عن بعض ، ولا تدخل ذاكرته في شكل أنماط متكاملة (Strang,14).

إن الذاكرة ليست مجرد مستودع لانطباعات منفصلة . إنها تسترجع ما هو مناسب عندما يحتاج الموقف ذلك في ضوء الإدراك الكلي السابق للأشياء ، وفي ضوء الارتباطات التي تكونت من قبل في ذهن القارئ . ومن ثم يمكن القول: إن الطريقة التي يتعلم بها الأفراد شيئا ما تحدد إلى درجة كبيرة مدى تذكرهم لهذا الشيء، كما تحدد كيف يطبقون هذا الشيء في حياتهم.

تعريف القراءة :

يقودنا هذا إلى الوقوف على تعريف إجرائي للقراءة. وقد ثبت للرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا (NSSE) المفهوم التالي لعملية القراءة.

إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة ، كما أنها ليست أداة مدرسية ضيقة . إنها أساسا عملية ذهنية تأملية . وينبغي أن تنمى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا. إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير ، والتقويم والحكم، والتحليل ، والتعليل ، وحل المشكلات. (Staiger,13). إن القراءة إذن ، نشاط يتكون من أربعة عناصر : استقبال بصري للرموز وهذا ما نسميه بالتعرف ، وإدراك لما تعبر عنه هذه الرموز من أفكار وهذا ما نسميه بالفهم ، وتقدير لأهمية هذه الأفكار ومدى صدقها ومنطقيتها وهذا ما نسميه بالنقد ، ودمج

لهذه الأفكار مع أفكار القارئ وتصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته وهذا ما نسميه بالتفاعل.

القراءة ، إذن ، تعرف وفهم ونقد وتفاعل . إنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها . وتشتمل هذه المكونات الأربعة على عدد من المهارات . ينبغي أن نذكر أهمها.

مهارات القراءة :

(أ) التعرف : من أهم مهارات التعرف ما يلي :

١-قراءة النص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح.

٢-الانتقال من سطر إلى سطر آخر بانتظام.

٣-ربط الرموز الصوتية المكتوبة بسهولة ويسر.

٤-تعرف الكلمات عن طريق تحليلها إلى أصواتها.

٥-تعرف الكلمات مهما اختلف شكل كتابتها ، مطبوعة أو مخطوطة منفصلة أو متصلة ، نسخ ورقعة..إلخ.

٦-إدراك التشابه والاختلاف بين الحروف والكلمات بعضها وبعض.

٧-تعرف الحروف الهجائية في مختلف حالاتها ، أصواتا وأشكالا.

٨-تعرف علامات الترقيم إدراك وظيفة كل منها.

٩-تعرف العلامات الصوتية المصاحبة لبعض الكلمات والتي تدل على طريقة نطقها.

١٠-تعرف إشارات الطباعة وتفسيرها ، وعلامات الوقف والوصل ومعرفة استخدام الإشارة إلى المرجع في أسفل الصفحة.

(ب) الفهم : من أهم مهارات الفهم ما يلي :

١-تعرف كلمات مختلفة لمعنى واحد أو متقارب (المترادفات).

٢-تعرف معان مختلفة لكلمة واحدة (المشترك اللغوي) والتمييز بين هذه المعاني في الاستخدامات المختلفة.

٣-استخلاص الأفكار من النص المقروء.

٤-استخدام السياق في معرفة معاني الكلمات والتراكيب الجديدة.

٥-التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية.

٦-متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة.

٧-إدراك النقاط الحاكمة أو الكلمات المفتاحية ومدى تكرارها في الفقرات.
٨-إدراك التفاصيل المساعدة على إدراك الأفكار الأساسية.
٩-تحليل النص إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها البعض.
١٠-استنتاج المعنى العام وتحديد الموضوع الرئيسي الذي يدور حوله النص.
١١-إدراك ما حدث من تغير في المعنى في ضوء ما حدث من تغير في التراكيب.
١٢-التمييز بين الآراء والحقائق في النص.
١٣-تلخيص الأفكار التي يشتمل عليه النص تلخيصا وافيا.
١٤-استخراج النتائج الصحيحة من الحقائق المقدمة.
١٥-إدراك أسباب اختيار الكاتب عناوين معينة لبعض الفقرات.
١٦-تفسير الجداول والرسوم البيانية والأشكال التوضيحية.

(ج) النقـد : من أهم مهارات النقد ما يلي:

١-اختيار التفصيلات التي تؤيد رأيا من الآراء ، أو تبرهن على صحة معينة أو تنقضها.
٢-تعرف غرض الكاتب وطريقته في تنظيم الأفكار.
٣-مقارنة المعلومات التي يشتمل عليها نص ما بعضها ببعض.
٤-الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق المعروضة.
٥-تقدير المصادر التي رجع إليها الكاتب والحكم على مدى وثوقيتها.
٦-تقدير مدى كفاءة الكاتب في اختيار عبارات معينة واستخدام الأساليب البيانية.
٧-تقدير مدى ما في النص من منطقية في تسلسل الأفكار.
٨-تحديد اتجاهات الكاتب وحالته الانفصالية من خلال أفكاره وعباراته.
٩-مقارنة ما يرد بالنص من أفكار بما لديه من خبرات وأفكار سابقة.
١٠-متابعة حجج الكاتب وأساليبه لإثبات رأي ما ، وبيان عناصر التكامل أو أوجه التناقض بينها.

(د) التفاعل : من أهم مهارات التفاعل ما يلي:

١-ربط المعاني المتصلة في وحدات فكرة كبيرة.
٢-تصنيف المعلومات والحقائق تصنيفا صحيحا حسب خصائصها.

٣- التمييز بين ما يحتاجه من أفكار وما هو غير مهم له.

٤- التمييز بين مشتقات الكلمة الواحدة ومعرفة استخدامات كل منها .

٥- استنتاج محتوى النص من مقدماته ، والتنبؤ بما سينتهي إليه الكاتب.

٦- تعميم الأحكام التي يقرؤها على مواقف أخرى.

٧- تخيل الأحداث التي يتكلم عنها الكاتب وتصورها بشكل صحيح.

٨- إدراك الفرق بين المعاني الصريحة والضمنية في النص.

٩- إعادة ترتيب الأفكار بشكل جيد.

١٠- استخلاص أفكار جديدة من النص ودمجها مع أفكار القارئ.

١١- تحليل الأفكار إلى عناصرها الأساسية وإعادة عرضها.

١٢- استنتاج تطبيقات مختلفة للأفكار التي يعرضها الكاتب.

١٣- اختيار حقائق معينة لأغراض خاصة ، تتصل بها وبأهميتها في ذاتها أو في حياة القارئ.

١٤- تشخيص الأحداث والمواقف التي تعرض له في قصة يقرؤها ، وذلك من خلال فهمه للحوار بين الشخصيات.

توجهات في تدريس القراءة :

(١) تحديد الأهداف وتقسيمها إلى مراحل:

إن تعلم اللغة عملية تراكمية وتأخذ وقتا. والكبار عادة يتوقعون من برامج محو الأمية أكثر وأسرع مما يخططه المعلمون . ومن ثم وجب تحديد الأهداف بوضوح وذكر المهارات اللغوية التي يتوقع إكسابها للدارسين في كل حصة. ولعل ما يستثير دافعية الدارسين هنا تقسيم عملية التدريس إلى مراحل ذات أهداف يعرفها الدارسون أولا بأول.

(٢) تنمية الثروة اللفظية وفق خطة منظمة:

إن لدى المعلمين بشكل عام نزوعا إلى زيادة الثروة اللفظية للدارسين افتراضا منهم بأن تعليم اللغة يعني زيادة المحصول اللغوي عندهم . والغريب أنه مع كثرة ما يقدم من كلمات ، ومع شدة كثافة ما يبذل من جهد في مثل هذه البرامج إلا أن الناتج النهائي قليل. ولا يتكافأ العائد مع ما بذل في سبيله . ولعل السبب الرئيسي في هذا الإخفاق هو أن الجهد لا يسير بخطى منظمة أو وفق خطة عملية . إن إنماء الثروة اللفظية في كثير من برامج محو الأمية يخضع للصدفة ولا تحكمه خطة واضحة الأهداف ، محددة المعالم ، متوقعة النتائج . إن القدرة اللغوية ليست هي القدرة على

تذكر الكلمات أو استدعاء جمل محفوظة . كما أن الكبار يعرفون معظم - إن لم يكن كل - الكلمات التي يتعلمونها في هذه البرامج ، وما تنقصهم في المراحل الأولى لتعلم القراءة إلا القدرة على تعرف شكل هذه الكلمات وتملك مهارة كتابتها . إن من أهم ما ينبغي البدء به في تعليم القراءة للكبار ، إثارة الارتباطات بين المعنى والنطق وليس حشد الدرس بعدد من المفردات والتراكيب . إن مما يوصى به جراي أن تكون الكلمات المستعملة في دروس القراءة الأولى مقصورة على تلك الموجودة ضمن المفردات المتكلمة (وليم س جراي ص ١٠٢) ويتدرج الأمر بعد ذلك سواء من حيث نوع المفردات أو عددها.

والخطة التي نقترحها لتدريس المفردات تتلخص في أنه يجب أن يسبق تقديم المفردات إشغال الدارسين في نشاط أو في مناقشة . ثم تكتب على السبورة الكلمات والجمل المناسبة المرتبطة بالموضوع ، وعند ذلك يتم شرح المعنى مرتبطا بالنطق . إن الكلمات التي تعلم تحت هذه الظروف تعلم بسهولة وسرعة . وينبغي أن يتكرر عرض هذه الكلمات في فترة قصيرة نسبيا ضمانا للاسترجاع الفوري لها . إن من فوائد هذه الطريقة أن الدارس يتحقق من أن الكلمات تمثل أفكارا ، كما أنه يكون اتجاها للبحث عن المعنى حينما يحاول القراءة . (وليم س جراي ص ٩٩).

(٣) مهارة واحدة في المرة الواحدة:

إن تعليم آليات القراءة والكتابة يستلزم إرساء قواعدها لبنة لبنة بدءا بأساسيات البناء . وبنفس القياس نقول:إن اللبنة الضعيفة في البناء سوف تؤدي إلى إضعافه والإضرار به. إن تقديم مهارتين لغويتين في وقت واحد من شأنه إضعاف الجهد والوقت المخصصين لتنمية كل منهما . كما قد يربك الدارس ويشتت ذهنه، ومن ثم لا يترك هذا الجهد في نفس الدارس الأثر المنشود من تعلم كل من المهارتين . إن على المعلم أن يتأكد من استيعاب الدارس لكل جزئية على حدة متدرجا بهم من مهارة لأخرى حسب تصوره لمنطقية العلاقة بينهما . فعند تدريب الدارس على تجريد الحروف مثلا ، ينبغي أن يتم ذلك في ضوء مفردات سبق له تعلمها ، لا أن نقدم مفاهيم التجريد الجديدة عليه من خلال مفردات جديدة أيضا عليه.

ليس معنى أن يخلق المعلم حاجزا بين كل مهارة وأخرى ، متوقفا في كل مرة قائلا : لنبدأ مهارة جديدة . إن تعليم المهارات عملية متكاملة ، ولا شك أن خلق مثل هذا الحاجز والفصل بين المهارات أمر تعسفي يخالف ما نعرفه من تكامل بين هذه المهارات ومن وحدة في عملية اكتساب اللغة.

(٤) لكل من المعلم والدارس دور في تنمية المهارات:

أثبتت الدراسات النفسية أن المهارات تنقسم إلى مجموعات تتكون كل منها عند الدارس في فترات مختلفة. فالمهارات الميكانيكية مثلا تكتمل في سن كذا. وتتأخر بعض المهارات العقلية لتكتمل في سن كذا . وهكذا .. كما أثبتت الدراسات في مجال تعليم القراءة أن من مهارات القراءة ما يتولى المعلم مسئولية تنميته عند الدارسين ، وبعضها الآخر يترك لهم لاكتسابه في فترات لاحقة بأنفسهم . إن من المهارات القرائية ذات المستويات العقلية العليا ما يتعلمه الدارس بنفسه كلما تقدم في القراءة . وعلى المعلم أن يميز بين هذين النوعين من المهارات وأن يوضح للدارسين ما سوف يتحمله هو وما سوف يتركه.

(٥) ترتيب المهارات :

إن الجدل القائم حول طرق تدريس القراءة هو في المرتبة الأولى جدل حول الترتيب الذي يجب أن تقدم فيه مهارات القراءة بأيها يبدأ الدارس؟ وفي أي إطار ينبغي أن يسير ليتعلم كلا منها؟ بعضنا يرى البدء بإدراك الحروف منفصلة، وبعضنا الآخر يبدأ بإدراك الكلمة وتعرفها كشكل ، والبعض الثالث يبدأ بالجملة.

بعضنا إذن يبدأ بالمهارات الميكانيكية في القراءة ، وبعضنا الآخر يبدأ بالمهارات العقلية . وعلى المعلم أن يتبنى فلسفة واضحة في هذا الأمر. وأن يكون ثمة ما يبرر له البدء بمهارات معينة إما في ضوء خبراته السابقة.، أو في ضوء نتائج أبحاث قرأها أو غير ذلك . وليحكمه في ذلك عدة معايير من أهمها : ظروف الدارسين ومستواهم في تعلم المهارات المختلفة ، ونتائج نظريات الإدراك والتعلم والفروق الفردية في مجال علم النفس ، والظروف المحيطة بالبرنامج سواء من حيث الفترة الزمنية المحددة للتعلم،أو من حيث المواد التعليمية المقدمة،أو من حيث الإمكانيات والوسائل التعليمية المتاحة أو غيرها.

(٦) أساليب التدريب على تعرف الكلمات :

تشيع عدة أساليب في كل مرحلة من مراحل تعلم القراءة . وإذا جاز لنا أن نقسم هذه المراحل إلى ثلاث ، أمكن تقديم التصور الآتي لأساليب تدريس المفردات في كل مرحلة :

أ- **في المرحلة الأولى:** يمكن للمعلم استخدام صور الأشياء وتقديم مفرداتها في شكل محسوس يسهل على الدارس تعرفه ، كما يمكن له أن يبرز للدارسين الشكل العام للكلمة مبرزا ملامحها . وكذلك نطقه للمفردات وتكراره لذلك ، حتى يدرك الدارس

العلاقة بين صوت الكلمة وشكلها. وعلى المعلم في هذه المرحلة أن يحـــذر اســـتخدام كلمة مألوفة عند الدارسين في موقف يعطيها معنى يخالف المعنى الذي يعرفه . كمـــا أن عليه أيضا أن يعطي الكلمات البنائية (أدوات الربط والاستفهام وحـــروف الجـــر ..إلخ) أهمية خاصة حتى يستخدمها الدارس في الربط بين الكلمات وبناء الجمل . ومن ثم يستطيع التعبير عن نفسه في شكل ذي معنى وإن كان محدود الحركة.

ب- في المرحلة الثانية : يمكن للمعلم في هذه المرحلة أن يتخطى رصيد الدارس مـــن المفردات فلا يقتصر على المفردات المتكلمة وإنما يضيف إلى رصيده منها ما يثريـــه ، وما يمكنه من مهاجمة موضوعات جديدة ومجالات أخرى واسعة . وتعرف الكلمـــات هنا بتخطي مسألة فك الخط . إلى استخدام المفردات فـــي مواقـــف طبيعيـــة للغـــة . ويستطيع المعلم في هذه المرحلة أن يتوسع في تحليل الكلمات وتركيبها حتـــى يتمكـــن الدارس من مهاجمة الكلمات الجديدة، كما يستطيع المعلم تدريب الدارس على اســـتخدام السياق لتعرف الكلمة وفهمها. ومن الأساليب التي يمكن للمعلم استخدامها هنا الشـــرح المباشر للكلمة بين قوسين أو علامتي تنصيص. ووضع الكلمة الجديدة في شكل ممـــيز كأن تكون بلون مخالف أو وضع خط تحتها ، وذكـــر المترادفـــات ، وذكـــر الكلمـــة المضادة بشكل طبيعي يوضح معنى الكلمة الجديدة ، واللجوء إلى بعض التوضيحـــات اللغوية مثل ذكر المفرد أو الجمع إذا كان أحدهما شائع الاستخدام في حيـــاة الـــدارس. وذكر الفعل المجرد وأبعاد الحروف الزائدة ، وإعادة تعريف الكلمة ، ووضع العلامات الإعرابية (فتحة وكسرة وضمة). ورسم هيكل أو شكل توضيحي أو رسم بياني يرتبـــط بالكلمة الجديدة . ولفت نظر الدارس إلى السياق العام للنص والحالة الانفعالية للكـــاتب بالشكل الذي يوضح معنى الكلمة الجديدة.

ج- في المرحلة الثالثة: تعتبر هذه المرحلة مرحلة انطلاق واعتماد على النفس، ومـــن ثم ينبغي أن يهتم المعلم بتنمية المهارات التي تدرب الـــدارس علـــى الاســـتقلال فـــي تحصيل المعرفة . فيستمر في تدريبه على استخدام السياق. كمـــا يدربـــه علـــى فـــهم العلاقات بين الألفاظ ، والبحث في أصول الكلمات واشتقاق معـــان جديـــدة لكلمـــات يعرفها، واستخلاص نتائج وتطبيقات لم ترد في حديث الكاتب مباشـــرة فضـــلا عـــن تدريبه على استخدام القاموس، والحديث عن استخدام القاموس يستلزم الإشـــارة إلـــى المهارات الأساسية التي تتطلبها هذه العملية . وتنقسم هذه المـــهارات إلـــى نوعيـــن : الأول ويسمى تحديد موقع الكلمة، والثاني ويسمى انتقاء المعنى . تحت النـــوع الأول من مهارات استخدام القاموس . (مهارات تحديد موقع الكلمة) . يمكن أن تتدرج عـــدة

مهارات تفصيلية ، منها: معرفة الترتيب الألفبائي للحروف ، ومعرفة طريقة البحث عن الكلمة وذلك بالبحث عن الحرف الأول ثم الثاني فالثالث.. وهكذا . كيفية استخراج جذر الكلمة ، معرفة الفرق بين الطرق المختلفة للقواميس والمعاجم(مختار الصحاح والقاموس المحيط . وغيرهما)، ألفة القاموس ومواضع الحروف بحيث يفتح القاموس مباشرة على الحرف المراد أو قريبا منه (من أول القاموس أو من وسطه أو من آخره) . توظيف الإشارات اللغوية عند بدء الحديث عن الكلمة ، معرفة الإحالات واستخدامها استخداما جيدا ، معرفة الاختصارات التي تذكر أحيانا لبعض الكلمات ، معرفة الرموز المصاحبة لبعض الكلمات وفهم الإشارات التوضيحية مثل :

-(ح) لبيان الجمع .

-(و-) للدلالة على تكرار الكلمة لمعنى جديد.

-(مع) للمعرف ، وهو اللفظ الأجنبي الذي يميزه الناس بالنقص أو الزيادة أو القلب.

-(مج) للفظ الذي أقره مجمع اللغة العربية.

-(محدثة) للفظ الذي استعمله المحدثون في العصر الحديث وشاع في لغة الحياة العامة . (إبراهيم مصطفى ، أ ، ص ص ١٣/١٤).

ومن بين هذه المهارات أيضا اختيار الكلمة المراد فهم معناها من بين المشتقات المختلفة.

أما مهارات انتقاء المعنى فنذكر منها ما يلي: اختيار المعنى المناسب للكلمة من بين معان مختلفة، ألفة تعريفات القاموس وطريقة شرحه للمعنى ، الوعي بأن الكلمة قد يكون لها أكثر من معنى حسب ما يسبقها أو يلحقها من كلمات (رغب في ، رغب عن)، الوعي بأن الكلمة الواحدة لها أيضا أكثر من معنى حسب اشتقاقاتها ، استخدام الجمل التي ترد في القاموس كمثال لتوظيف الكلمة. فهم المعنى الخاص للكلمة، التمييز بين المترادفات.

(٧) تصحيح النظرة للخطأ:

لقد تعودنا نحن المعلمين اتخاذ الخطأ ذريعة لعقاب التلاميذ سواء أكان هذا العقاب جسمانيا أم معنويا. ولقد آن لنا أن نعيد النظرة إلى الخطأ عند الدارسين خاصة إذا كانوا كبارا . فقد يكون الخطأ وسيلة تكشف لنا عن مشكلة من مشكلات التدريس أو خطأ في إعداد المادة التعليمية أو عجز يحس به الدارس . إن تعرف أخطاء الدارسين

والوقوف عندها والتأمل فيها ودراسة أسبابها قد يسهم في تصحيح مسار العملية التعليمية. ومن ثم نقدر ما يشيع بيننا الآن من دراسات لتحليل الأخطاء. ومن نافلة القول هنا التذكير بضرورة المعاملة الإنسانية للدارس عندما يخطئ ، وعدم مس مشاعره بطريقة تحرجه أمام زملائه أو تنقص من قدرته على التعلم.

(٨) تدعيم المعلومات السابقة:

ينبغي توظيف ما يتعلمه الدارس من معلومات أو يكتسبه من مهارات في مواقف جديدة. تدعم ما تعلمه وتقوي ما اكتسبه . فينبغي على سبيل المثال، ألا تقتصر تدريبات التعرف على الجديد من المفردات أو التراكيب ، وإنما تمتد لتشمل أيضا بعض المفردات والتراكيب التي سبق تعليمها . إن من خصائص الكتاب غير الجيد تفاوت تكرار الكلمات تفاوتا كبيرا ملحوظا ، كأن ترد بعض الكلمات مرتين على امتداد الكتاب كله ، بينما ترد كلمة أخرى خمسين مرة . وأبادر لأنفي عن هذا الحديث أمرين : أولهما، أننا لا نعني بذلك تساوي عدد مرات تكرار الكلمات تساويا تاما. فهذا أمر غير منطقي وغير عملي في آن واحد.. وثانيهما، أننا لا نعني أن يستمر التدريب على المهارات الميكانيكية، مثل التعرف بمعدل ثابت خلال دروس الكتاب . وأن لكل مهارة فترة تستوجب التركيز عليها ، ثم نفسح المجال لمهارة أخرى يتم التركيز عليها في فترة تالية وهكذا.

إن تزايد التدريب على المهارات الميكانيكية حتى آخر الكتاب قد يغرس في ضمير الدارس مفهوما قاصرا للقراءة ، وقد يجعله أسير هذه المهارات على حساب المهارات العقلية العليا.

(٩) تنمية مهارات القراءة الجهرية:

للقراءة الجهرية موقع هام في أي برنامج لتعليم مهارات اللغة ، وتستمد القراءة الجهرية هذه الأهمية من أهمية موقعها في حياة الإنسان ونشاطاته في المجتمع. وللقراءة الجهرية وظائف نذكر منها : تشخيص الصعوبات التي يواجهها الدارس في تعرف الكلمات ، اكتشاف مشكلاته في النطق ، تعرف فهمه للقواعد النحوية ، تثبيت

الإدراك البصري للكلمات وتعرفها خاصة في المراحل الأولى ، تدريب الدارس على تمثيل المعنى وقراءة النص قراءة معبرة مما يكشف لنا عن مدى فهمه لما يقرأ . المشكلة هنا هي أننا لا ندرب الدارس عليها جيدا . إن ما يحدث عادة هو قراءة النص جهرا بعد قراءته سرا . ومن ثم فالدارسون يعرفون المضمون مسبقا . فلا حاجة إذن للانتباه الشديد لما يقرؤه الزميل . وما يحدث أيضا هو قراءة النص جهرا وأمام كل دارس صورة منه . ومن ثم فلا داعي لليقظة لما يقرؤه زميله حيث يتوافر لهم النص فيرجعون إليه إذا أرادوا .. والواقع العملي في الحياة يشهد بغير ذلك .. إننا نقرأ قراءة جهرية في مواطن يكون المستمع فيها عادة على غير علم بما سنقرأ ، وليس أمامه النص مطبوعا كأن نقرأ كلمة في حفل ، أو نلقي قصيدة في جمع ، أو نقرأ بيانا أو محاضرة ، أو نلقي تعليمات ، أو غير ذلك من مواقف تشد انتباه المستمعين . وتجعلهم ينصرفون بكل جهدهم لما يلقى عليهم من تعليمات أو يقرأ من نصوص. والعلاقة هنا واضحة بين تدريس مهارات الاستماع والقراءة الجهرية. ومن أهم مهارات القراءة الجهرية التي يجب تنميتها ما يلي: نطق الأصوات نطقا صحيحا والتمييز بين الأصوات المتشابهة تمييزا واضحا (مثل : ذ ، ز، ظ..إلخ) التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة ، نطق الأصوات المتجاورة نطقا صحيحا (مثل : ب، ت، ث ..إلخ)، تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة ، تكييف طريقة قراءة النص بما يتفق والظروف المحيطة به. رفع الصوت وخفضه بدرجات معبرة - الوقوف الجيد عند المواطن التي تستلزم ذلك.

ومن المواد التي تساعد على تنمية مهارات القراءة الجهرية، القصص القصيرة ذات الحوار بين الشخصيات، التمثيليات البسيطة، قراءة التعليمات وغيرها.

القسم الثانى

آليات الكتابة

مفهوم آليات الكتابة :

يقصد بتدريس آليات الكتابة للكبار تنمية قدرتهم على رسم الحروف وكتابة الكلمات بالطريقة التي تيسر على القراء ترجمتها إلى مدلولاتها . وكذلك تنمية قدرتهم على تكوين الجمل والعبارات بالطريقة التي تمكنهم من التعبير عن أنفسهم.

للكتابة إذن مفهوم واسع يتخطى حدود رسم الحروف أو إجادة الخط . إنها كالقراءة ، عملية معقدة تشتمل على مهارات كثيرة ، منها ما هو حركي ، ومنها ما هو عقلي.

مهارات الكتابة :

فيما يلي عرض لأهم مهارات تعليم الكتابة سواء الحسي الحركي منها أو العقلي:

١-السيطرة على حركات الأصابع واليد والذراع.

٢-تعود الكتابة من اليمين إلى اليسار بسهولة.

٣-نقل الكلمات التي يشاهدها على السبورة أو من كراسات الخط نقلا صحيحا.

٤-رسم الحروف رسما صحيحا يجعل الكلمات واضحة لا محل للبس فيها.

٥-تعرف طريقة كتابة الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة ومواضع تواجدها في الكلمة .

٦-الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تكتب ولا تنطق والأصوات التي تنطق ولا تكتب.

٧-إتقان أهم أنواع الخط العربي (رقعة ، نسخ ..إلخ).

٨-مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة.

٩-مراعاة التناسق والنظام فيما يكتبه بالشكل الذي يضفي عليه مسحة من الجمال.

١٠-مراعاة علامات الترقيم عند الكتابة.

١١-مراعاة خصائص الكتابة العربية عند الكتابة (المد ، التاء المفتوحة ، والتاء المربوطة..إلخ).

١٢-سرعة الكتابة وسلامتها معبرا عن نفسه بيسر.

١٣-تطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات ومراعاة حجم الحروف والتناسب بينها طولا واتساعا ، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها.

١٤-تذكر هجاء الكلمات.

١٥-فهم النظام الذي تسير عليه الجملة العربية.

خصائص الكتابة العربية :

يقصد بخصائص الكتابة العربية تلك السمات التي تتميز بها اللغة العربية عند رسم حروفها وكتابة كلماتها. وقد جرى العرف في برامج تعليم اللغة العربية، سواء في أداء المواد التعليمية أو في التدريس، التركيز على الخصائص الآتية : الشكل، أي وضع الحركات القصيرة على الحروف، تجريد الحرف، المد، التنوين، الشدة، ال الشمسية والقمرية، التاء المفتوحة والمربوطة، الألف اللينة، الحروف التي تكتب ولا تنطق والأصوات التي تنطق ولا تكتب. المقصور والمنقوص والممدود، الهمزات .. ولسنا نحسب المجال بمتسع للحديث عن خطوات تعليم كل من هذه الخصائص . وإنما سنقتصر هنا على الإشارة إلى بعضها ، وعلى وجه التحديد ، سوف نتناول الحديث عن الشكل والتدريب وال الشمسية والقمرية.

أ- شكل الحروف :

يقصد بشكل الحروف وضع الحركات القصيرة (فتحة وضمة وكسرة) . والملاحظ من بعض كتب تعليم القراءة إغفال شكل الحروف تماما وفي بعضها الآخر شكل كامل لها . ولكل من الأمرين وجهان أحدهما سلبي والآخر إيجابي . إن عدم شكل الحروف يساعد على تقديم الدارس بسهولة إلى المواد المطبوعة في المجتمع الخارجي وهي في معظم الأحوال غير مشكولة ، إلا أن الوجه السلبي لهذا الأمر هو نزوع الدارس إلى نطق الحروف والكلمات نطقا غير صحيح في بعض الأحيان، مما قد يرسخ لديه عادات صوتية خاطئة يصعب بعد ذلك تصحيحها . ونرى في هذا الصدد التدرج في شكل الحروف حتى تنتهي مرحلة تعليم القراءة والكتابة بنصوص منتقاة من المجتمع الخارجي دون تدخل في شكلها . إننا نرى أن يقتصر الشكل على الحروف التي يحتمل مع قراءتها اللبس.

ب- تجريد الحروف :

يقصد بتجريد الحرف استخلاص صفاته من بين مجموعة من الكلمات التي يشترك فيها هذا الحرف وعزله عن غيره من الحروف بحيث يمكن التعرف عليه منفردا أو ضمن حروف أخرى . ويأتي التجريد على نوعين : تجريد له من حيث الصوت ، أي طريقة نطقه مع الحركات المختلفة - وتجريد له من حيث الرسم أي طريقة كتابته في المواضع المختلفة من الكلمة (في الأول والوسط والآخر) . ويكتسب التجريد أهميته من حقيقة مؤداها أن تعرف خصائص الحروف العربية يمكن الدارس من مهاجمة أي كلمة جديدة. كما يمكن من تحليل الكلمات وتركيبها . ومن ثم تحرص كتب تعليم القراءة استيفاء تجريد الحروف العربية في وقت مبكر يستطيع الدارس فيه أن ينطلق في قراءة الكلمة العربية . بل إن الطرق الجزئية في تعليم القراءة تستمد من هذا المنطلق مبررا للبدء بتدريس الحروف. وفيما يلي عدد من المبادئ التي يمكن أن يسترشد بها في تجريد الحروف :

١-ينبغي أن يتأخر تجريد الحروف قليلا حتى يتوافر عدد كاف من الكلمات التي تعرض صورا مختلفة لعدد من الحروف يكفي تجريده بانتظام في كل درس بعد ذلك . وينبغي في رأينا ألا يتأخر تجريد الحروف عن الدرس العاشر بأي حال من الأحوال.

٢-ليس من الضروري الالتزام بالترتيب الألفبائي للحروف العربية . العبرة في التجريد هنا أن يتوافر للحرف المراد تجريده كلمات وردت فيها صوره المختلفة في دروس سابقة.

٣-ينبغي أن يقتصر اختيار الكلمات التي يتم من خلالها التجريد على تلك التي تعلمها الدارس وألفها . ولنعد بذاكرتنا لما قلناه عن ضرورة تعليم مهارة واحدة في المرة الواحدة . إن تجريد الحرف في كلمات جديدة غريبة على الدارس سوف يجمع عليه صعوبتين ويتطلب من المعلم جهدا إضافيا لشرح الكلمة الجديدة أولا والتأكد من تعرف الدارس لها وفهمها.

٤-ينبغي أن يقع الحرف المقصود تجريده في أول الكلمة سواء عند تجريده صوتا أو تجريده رسما. وذلك حتى يسهل لفت نظر الدارسين إلى كل من الحرف والصوت والحركة.

ج- ال "الشمسية والقمرية":

يلزم قبل تدريس ال «الشمسية » أن يكتسب الدارس مهارة تعرف الشدة ونطقها نطقا صحيحا ؛ ذلك لأن أل «الشمسية » كما نعلم لا تنطق وأن الحرف الذي بعدها يكون مشددا ، بينما تنطق ال «القمرية» لاما ساكنة . ومن ثم نوصي بالبدء بتدريس ال «القمرية» لعدم إحداث تغييرات على الكلمات التي تدخل عليها ال «القمرية»

توجهات في تدريس الكتابة :

(١) أهداف الكتابة :

ينبغي أن يكون المدرس على علم بأهداف تدريس الكتابة للكبار، وأن يعرف الدارسين بالشكل الذي يستثير دوافعهم لممارستها وينشطهم للكتابة في غير أوقات الدراسة. وكمرشد في إعداد بيان شامل للأهداف أجرى تحليل لجميع برامج الكتابة للكبار التي يمكن تحديدها، وعلى هذا الأساس قدم جراي (وليم. س. جراي ،٨، ص ٣٦٦) الأهداف التالية لتعليم الكبار:

١-إثارة الاهتمام بتعليم الكتابة وتعميقه.

٢-تنمية القدرة على الكتابة بجلاء ووضوح وسرعة معقولة.

٣-إرشاد الكبار إلى استعمال الكتابة حتى يستطيعوا استخدامها استخداما فعالا في حياتهم اليومية.

٤-تنمية فخر الإنسان بكتابته وعادة النقد الذاتي بالنسبة لها.

٥-تنمية المؤهلات الإضافية للكتابة اللازمة لرفع مستوى الحالة الاقتصادية والكفاءة الاجتماعية.

٦-إثارة الاهتمام بالكتابة كوسيلة للتعبير عن الذات والمشاركة في أفكار الآخرين وخبراتهم.

(٣) التكامل بين القراءة والكتابة:

بين القراءة والكتابة ارتباط وثيق ينبغي أن يلتفت إليه المعلم. إن بين العمليتين قدرا مشتركا من المهارات، فمما لا شك فيه أن القدرة على القراءة تتوقف على عدة عوامل منها: تصور شكل الكلمة والربط بين أشكال الحروف وأصواتها، وتحليل بنية الكلمة وفهم معنى الجملة، وهذه كلها قدرات أساسية في الكتابة (محمود رشدي خاطر، ٦ ، ص ١٤٧).

(٣) التعليم من خلال موقف طبيعي:

ينبغي أن تقدم خصائص الكتابة العربية من خلال نصوص الدرس بشكل طبيعي لا تعسف فيه سواء في اختيار الكلمات أو في بناء الجمل.

(٤) تقبل محاولات الدارسين :

ينبغي أن يتقبل المعلم المحاولات الأولية للدارسين في الكتابة تقديرا منه لخصائصهم الجسمية والنفسية . إن حاجتهم للتدرب على مسك القلم وتحريك اليد والتناسق بين الحركات في أثناء الكتابة تجعلهم في وضع يعجزون فيه عن الإجادة المبكرة للكتابة. وحسبهم في المراحل الأولى لتعلم الكتابة أن يرسموا الحروف رسما صحيحا يجعل الكلمات واضحة لا محل للخطأ في تعرفها.

(٥) المعلم سيد العملية التعليمية:

بقيت بعد ذلك كلمة ، وهي أن المعلم سيد العملية التعليمية . وينبغي عليه أن يحسن استثمار ما بين يديه من إمكانيات ، وأن يتخطى حدود الكتاب الذي يستخدمه فيضيف إلى تدريباته تدريبات وإلى نصوصه نصوصا . إن عليه أن يبتكر من المواقف ما يوظف فيه المهارات التي يتعلمها الدارسون . وعليه أن يقدر مستوى حركتهم، فيوازن بين ما في صفحات الكتاب من معلومات. وما عند الدارسين من قدرات ، على أن تكون حركة المعلم هذه في ضوء فلسفة البرنامج وخطة الكتاب ورصيد المفردات ومرشد المعلم. وليثق بعد هذا كله أن ما يقوم به من دور في تعليم الكبار إنما هو تلبية لحاجة وطنية ، وإشباع لدوافع إنسانية، وطلب للثواب من الله.

وبه التوفيق وعليه الاعتماد .

قراءات عربية:

١-إبراهيم مصطفى وآخرون. «**المعجم الوسيط**» مجمع اللغة العربية القاهرة ، ج

٢-رشدي أحمد طعيمة . «في البيت يتكون الطفل القارئ» **مجلة العربي** ، الكويت ، يناير ١٩٨٢ ص ص ١٢٠/١٢٦.

٣-فتحي يونس ومحمود الناقة «**أساسيات تعليم اللغة العربية**» القاهرة دار الثقافة ١٩٧٧.

٤-عابد توفيق هاشم «**الموجه العلمي لمدرس اللغة العربية**» بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ط٢ ، ١٩٨٢.

٥-عبد العليم إبراهيم «**الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**» القاهرة، دار المعارف، ط٨، ١٩٧٥.

٦-محمود رشدي خاطر «**مرشد المعلم إلى حامد وعائلته**» سرس الليان - مصر. المركز الدولي للتعليم الوطني للكبار في العالم العربي ، ١٩٧٠.

٧-محمود رشدي خاطر وآخرون «**طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**» القاهرة . دار المعرفة ، ط٢ ، ١٩٨١.

٨-وليم س. جراي «**تعليم القراءة والكتابة**» ترجمة د. محمود رشدي خاطر وآخرين. القاهرة . دار المعرفة ١٩٨١.

قراءات أجنبية:

9 - Carroll,J.B. The Nature of the Reading Process in H. Singer & R.B. Ruddell. (eds) **Theoretical Models and Processes of Reading**, Nework, Del. International Reading Association, 1970,PP: 8-18.

10 - Causey, O. S. (ed) **The Reading Teacher s Reader**, New York, The Ronald Press Company, 1985 .

11 - Jenkinson, M. D. Ways of Teaching in R. Straiger (ed), **The Teaching of Reading**, Paris, Unesco, 1973, pp: 39 58.

12 - Robinson, H. A. & S. J. Ranch **Guiding The Reading Program. A. Reading Consultant s Handbook,**, Chicago, Science Research Association, Inc. 1965.

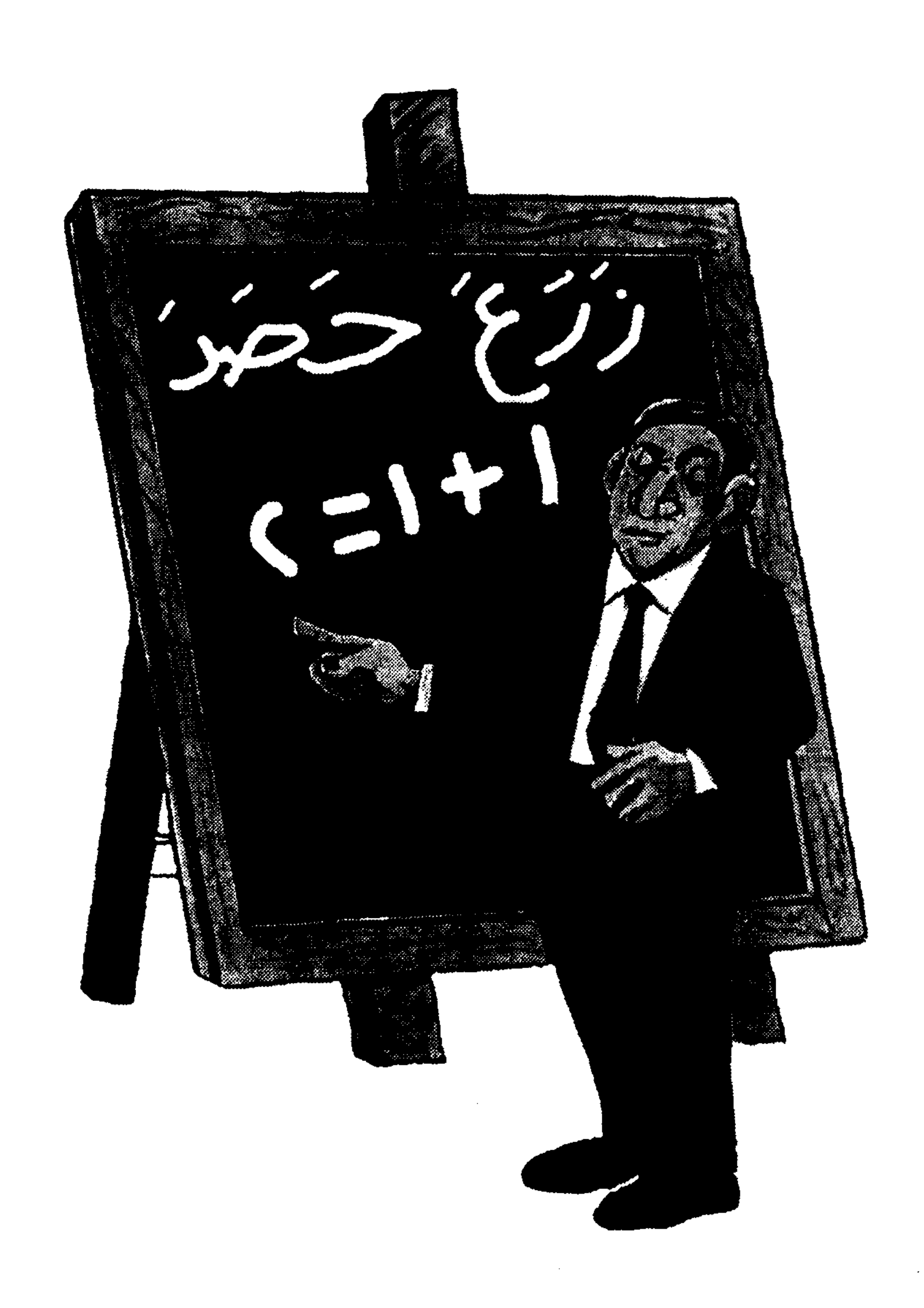
13 - Straiger, R. C. What is Reading in **Fifth Yearbook South West Reading Conference**, 1956, pp: 5 13.

14 - Straige, R. The Nature of Reading in L. Chapman & P. Czerniewska (eds), **Reading from Process to Practice**, London, Routledge & Kegan Paul Ltd., 1978, pp: 61 94.

15 - Walker, C. **Teaching Pre reading Skills**, London, Robert Maclehose and Company Limited, 1978.

الباب الثالث

اختيار وإعداد معلم الكبار



الدراسة الثالثة •

معلم التعليم الأساسي والكبار

دراسة مسحية

تقديم:

من بين طائفة المعلمين يقف معلم مرحلة التعليم الأساسى فى موقع خاص. إذ تناط به مسئوليتان قد يبدو بينهما من التناقض ما يستأهل الوقوف. فهو معلم لتلاميذ فى أخطر مرحلة من مراحل حياتهم. وهى مرحلة تمتد ثمانية أعوام تمثل أخصب ما فى العمر، وأقدر ما فيه على بناء شخصياتهم، واستشراف مستقبلهم.

ولعل مما يزيد العبء، ويجسم مسئولية معلمى التعليم الأساسى أنهم في الوقت نفسه، المصدر الأول، إن لم يكن الوحيد فى بعض الحالات، فى اختيار المعلمين لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار. وهذا بالطبع، يبرز وثاقة الصلة بين ما يجرى فى برامج إعداد أو تدريب معلمى التعليم الأساسى، وما يجرى داخل فصول محو الأمية. فعلى قدر الاهتمام بالأولى يرتفع مستوى الأداء فى الثانية، والعكس بلا ريب صحيح.

بل لقد بلغ من وثاقة هذه الصلة بين معلم التعليم الأساسى ومعلم الكبار أن حذر التقرير النهائى لمؤتمر طوكيو لتعليم الكبار سنة ١٩٧٢ من الانغلاق فى برامج إعداد معلمى الكبار وتصور إمكانية الاعتماد على معلم خاص فى هذا المجال.

يقول التقرير : «إن التأكيد على الحاجة إلى معلمين مهنيين فى تعليم الكبار لا يصح أن يؤدى إلى إنشاء مهمة مقفلة، بل لا بد من الاحتفاظ بحرية التنقل بين تعليم الكبار وميدان التعليم العام، والتركيز على الترابط الوثيق بين معلمى الكبار الفنيين وبين غير الأخصائيين» (جون لو ١٩٧٨. ص ٢٠٢).

مشكلة الدراسة :

إذن هو واقع لا فكاك منه، أن يكون معلم التعليم الأساسى مصدرا أساسيا لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار، مع ما لهذا الواقع من إيجابيات وما يترتب عليه من أوجه قصور. فلقد ينسب إلى معلم التعليم الأساسى خبرته التربوية وإلمامه بقواعد التدريس وأصول العمل فى برامج التعليم، وسهولة الحصول عليه حيث لا يعز الآن

• قدمت هذه الدراسة إلى **الندوة القومية حول محو الأمية والتعليم الأساسي**. المركز الإقليمي لتعليم الكبار (أسفك)، سرس الليان، ج.م.ع. سبتمبر ١٩٩١م. ونشرت بعد ذلك في. **الكتاب المرجعي لتعليم الكبار** الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – تونس ١٩٩٧م.

توافر مدرسة ابتدائية فى أى قرية. إلا أنه مع هذا يفتقر إلى إدراك ما بين الصغار والكبار من تباين فى الخصائص يفرض تباينا فى أساليب التدريس. ولقد يكون منهم، وهذا هو الأغلب الأعم، من تعوزه الخبرة فى التدريس للكبار أو سبق له التدرب عليه.

ولنقرأ ما ورد فى تقرير الإدارة العامة لتعليم الكبار بالمملكة العربية السعودية حول معوقات تطبيق مبادئ الاستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار، إذ ينص بجلاء، على أن من أولى هذه المعوقات «عدم كفاءة معظم القائمين بعملية التعليم مهنيا، وخاصة من حيث إدراك الفروق الهامة بين طرق تعليم الصغار والكبار. إذ إنهم جميعا من معلمى المرحلة الابتدائية. والمعلم الذى يقوم بتدريس الكبار حاليا لم يعد أصلا لتعليم الأميين الكبار، بل أعد لتعليم الصغار، ويعتبر هذا من السلبيات التى يجب علاجها بالدورات التدريبية أثناء الخدمة»(الإدارة العامة لتعليم الكبار ١٩٨٤ ص ٣٧).

والقول نفسه يصدق فى مصر وغيرها من بلاد عربية. ولقد تدفعنا الرغبة إلى تقصى الأسباب التى تكمن وراء تدنى مستوى معلم التعليم الأساسى عندما يمارس التعليم للكبار. ولن نطيل الوقوف أمام الظاهرة عندما نعلم أنهم يفتقرون فى المقام الأول إلى مهارات العمل فى التعليم الأساسى نفسه، فما بالك بمحو الأمية وتعليم الكبار!

ولقد قامت وزارة التربية والتعليم فى مصر فى أوائل عقد الثمانينات بتجريب نظام التعليم الأساسى فى مجموعة من المدارس قبل تعميمه. وقام بتقويم التجربة المركز القومى للبحوث التربوية منذ بدايتها وحتى نهايتها عن طريق الزيارات الميدانية والمؤتمرات والحلقات واللجان وإعداد التقارير. وأوضحت نتائج التقويم ما يلى :

١- قصور فى تنفيذ خطة التدريبات العملية ناتج عن قصور فى إعداد المعلمين وأماكن التدريبات العملية. مما حدا بالمركز القومى للبحوث التربوية إلى أن يخصص معظم مشروعات خطة أبحاثه ٨٤/٨٣ ، ١٩٨٥/٨٤ لإجراء دراسات متابعة وتقويم لبعض مشكلات التعليم الأساسى فى مصر.

ولئن عاد ذلك التقرير إلى أوائل الثمانينات، فلنقرأ ما انتهت إليه دراسة قدمت للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى دورته الخامسة عشرة فى يونية ١٩٨٨ حول السياسة المتبعة فى تنفيذ التعليم الأساسى فى مصر. تنتهى هذه الدراسة بأن عدم توافر المعلمين الأكفاء المدربين والقادرين على استيعاب مفاهيم

التعليم الأساسى ومقرراته وطرائق ووسائل تدريسها، يعتبر من أهم الصعوبات التى تواجه تنفيذ التعليم الأساسى.

ومع الشكوى من معلم التعليم الأساسى تتزايد الشكوى من معلم الكبار. فلقد ناقشت إحدى لجان مؤتمر طوكيو مشكلة معلم الكبار وانتهت إلى التوصية التالية:

تعتبر اللجنة أن أكبر التحديات التى تواجه تعليم الكبار فى السبعينات هى كيفية تعبئة وتدريب الأعداد الكافية من المعلمين الفنيين للاضطلاع بالأعباء المتعددة التى يتطلبها تمكين الكبار من التعليم والرغبة فى الاستمرار فى التعليم. (جون لون ١٩٧٨ ص ١٩٨).

فى ضوء هذا نبع الإحساس بالحاجة إلى دراسة حول معلم التعليم الأساسى والكبار، ما بين واقع يعيشه سواء من حيث إيجابياته أو سلبياته، وما بين صورة ننشدها سواء من حيث رسم ملامحها أو من حيث تحديد متطلبات الوصول إليها مستندا فى المقام الأول إلى الأدبيات المتاحة.

أهداف الدراسة :

على وجه التحديد، نستهدف من هذه الدراسة ما يلى :

١- توضيح مفهوم التعليم الأساسى سواء فى إطار مرحلة التعليم الأساسى أو فى إطار تعليم الكبار، وبيان انعكاسات هذا المفهوم على تصورنا لطبيعة الدور الذى ينبغى أن يقوم به معلم الكبار.

٢- الوقوف على الفئات التى يمكن أن يصنف تحتها معلمو الكبار، وبيان المصادر الحالية التى تختص بإعدادهم أو تدريبهم.

٣- مناقشة أهم المنطلقات التى ينبغى أن يستند إليها إعداد أو تدريب معلم التعليم الأساسى والكبار.

٤- استخلاص أهم الصفات التى ينبغى أن تتوافر عند معلم التعليم الأساسى والكبار من ثنايا الأدبيات المتاحة فى هذا المجال.

٥- بيان أهم أوجه القصور عند معلم التعليم الأساسى والكبار سواء فى ممارساته أو فى برامج إعداده وتدريبه.

٦- تقديم تصور لبرنامج تدريبى يمكن أن ينخرط فيه معلم الكبار فى ضوء نظرية النظم.

٧- اقتراح مجموعة من التوصيات التى يمكن أن تسهم فى تلافى أوجه القصور السابق الحديث عنها.

التعليم الأساسي وتعليم الكبار :

في إطار التعليم العام حدد مفهوم التعليم الأساسي بواسطة الاجتماع الاستشاري الأول لبرنامج التجديد التربوي من أجل التنمية في الدول العربية (إيبداس)٠ ومؤدى هذا المفهوم أنه :

«صيغة تعليمية ورؤية جديدة للتعليم ترمي إلى تزويد كل طفل قبل دخوله معترك الحياة، بصرف النظر عن ظروفه الاجتماعية والثقافية، بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة من ناحية، ولسد حاجاته الأساسية على مدى معين من السنوات من ناحية أخرى٠ ويهدف إلى إعداد الأطفال للمواطنة الواعية المنتجة خلال المراحل الأولى من التعلم، ويتيح فرص التعليم للجميع دون استثناء٠ كما يربط بين التعليم والعمل وبين العلم والحياة، وبين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية لإعداد المواطن. ويسعى إلى معاونة الأطفال على اكتساب القدر الضروري من القيم الخلقية والدينية المنبثقة عن الثقافة العربية والإسلامية٠ والتزود بالسلوكيات والخبرات العملية والمهارات التي تتفق وظروف البيئات المختلفة التي يعيشون فيها بحيث يمكن بعد أن ينهي المرحلة أن يواجه الحياة، وأن يسهم في حياة المجتمع أو أن يواصل التعليم في مراحل أعلى بنفس الكفاءة»٠ (إيبداس، ١٩٨٦)٠

ما الذي يفرضه علينا هذا المفهوم ونحن نتحدث عن معلم التعليم الأساسي؟

يفرض علينا أن نصحح نظرتنا لهذا المعلم، ولعل بداية التصحيح أن نستبعد من مهامه ما لا ينبغي أن يكون فيها، وبضدها تتمايز الأشياء٠

وتحت عنوان الأدوار واللا أدوار في عمل معلم التعليم الأساسي، والذي ورد في مشروع التقرير الختامي للندوة شبه الإقليمية عن اتجاهات التجديد في مجال إعداد معلم التعليم الأساسي في الدول العربية، تحت هذا العنوان حددت اللا أدوار لمعلم التعليم الأساسي فيما يلي :

١- المعلم ليس مدرسا لمادة، بل معلما ومربيا لطفل له خصائصه، وخلفياته، ومشكلاته، ومستقبله٠

٢- المعلم ليس مسئولا عن النمو المعرفي فقط للطفل، بل هو مسئول أيضا عن نموه العقلي العام، ونموه الجسمي، ونموه الاجتماعي، والنمو الروحي والأخلاقي، أو بمعنى آخر عن النمو الشامل للطفل٠

٣- والمعلم ليس مسئولا فقط عن الجانب الكمى من كل أنواع هذا النمو بل عن الجوانب الكيفية أيضا، وعن تحقيق التوازن بين جوانب هذا النمو لتكوين الشخصية المتوازنة المتكاملة.
٤- والمعلم ليس المسيطر فى الموقف التعليمى، المتحكم فيه، الذى يلقّن المعلومات، ويملى الاتجاهات وقواعد السلوك، بل هو المنظم للبيئة التربوية والمواقف التعليمية التى تساعد الطفل على التوصل إلى المعلومات وكسب الاتجاهات، وتبنىّ قواعد السلوك المرغوبة.
٥- المعلم لا يعد الطفل للحاضر فقط ، ولكنه يجعل الطفل يعيش حاضره ويستمتع بأيامه، ولكن بعين تتطلع إلى المستقبل ومتطلباته، ومن هنا عليه أن يعلم الطفل كيف يتعلم بنفسه، ويستمر فى هذا التعلم، ويكسب اتجاهات إيجابية نحو التعلم الذاتى.
٦- والمعلم ليس متخصصا فى فرع ضيق من فروع المادة، ولكنه الذى يساعد على الربط بين فروع المادة الواحدة، والتكامل بين المواد المختلفة، تحقيقا لأهداف حياتية يهتم بها الطفل، وأهداف مجتمعية يسعى إليها.
٧- والمعلم ليس مدربا مهنيا فى التعليم الأساسى، ولكنه مكتشف للمهارات موجه لها، ومساعد على تنميتها، واستخدامها فى محيط المدرسة والمنزل ومواقف الحياة التى يعيشها الطفل.

وفى إطار تعليم الكبار يقدم (كيستلر) وصفا لبرنامج التعليم الأساسى للكبار adult basic education كالتالى: إنه برنامج يتم تصميمه لمواجهة أولئك المتعلمين الذين يقل عجزهم عن تملك المهارات الأساسية والكفايات الوظيفية من إمكاناتهم ويحد من حركتهم فى المجتمع. والاتجاه المعاصر لبرامج التعليم الأساسى للكبار هو تنمية استعدادات الدارس لعمل معين أو وظيفة محددة job - readiness، وتزويده بالإمكانات اللازمة التى تساعده على الاستقلال الاقتصادى والاجتماعى. ولقد أصبح من المكونات الضرورية لبرنامج التعليم الأساسى للكبار مساعدة الدارس على أن يواصل الدراسة حتى نهاية المرحلة الثانوية ما أمكنته قدراته، وساعدته ظروفه (Kistler, M. 1983) (P : 8). ما الذى يفرضه علينا هذا المفهوم ونحن نتحدث عن معلم محو الأمية وتعليم الكبار؟ يفرض علينا أيضا أن نحدد رؤيتنا لمفهوم محو الأمية وأن نوسع نظرتنا لأدوار معلم الكبار.

أما من حيث النظرة الجديدة إلى مفهوم محو الأمية فتعرضها إحدى التوصيات التى صدرت فى مؤتمر لمحو الأمية عقدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ومؤدى هذه التوصية : ضرورة النظر إلى منهج محو الأمية على أنه ليس المقررات الدراسية فحسب، بل هو مجموعة الخبرات وأوجه النشاط المشتملة على المعلومات والمهارات العملية والتطبيقات والقيم والاتجاهات وطرق التفكير وأساليب التعرف، وغير ذلك مما يتوفر للدارس من خلال ما يقدم له من قراءة وكتابة ورياضيات وثقافة عامة. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٠ ص٢).

وتستند هذه التوصية إلى ما انتهى إليه أيضا التقرير النهائى للمؤتمر الدولى الثالث لتعليم الكبار والذى عقد فى طوكيو فى الفترة بمن ٧/٢٣ إلى ١٩٧٢/٨/٧. وينتهى هذا التقرير إلى أن » قضية تدريس الكبار لم تعد قضية تدريس أو تعليم من فرصة أمام الطلاب، بل فى مساعدتهم للتعليم، وتوفير الحافز لديهم وحثهم على الاستزادة من المعرفة، العمل والخلاق، وفى تشجيع التعلم الموجه ذاتيا، حيث إن هذا أكثر أهمية من المعلومات التى يتم نقلها. إن الكبار لم يعودوا بحاجة إلى محاضرين وملقنين، بقدر حاجاتهم للموجهين والمشجعين.

هذا كله بالطبع أبرز الحاجة التى توسيع النظرة إلى معلم الكبار. إن هذه المطالب الجديدة فى برامج محو الأمية تستلزم نوعا غير تقليدى من المعلمين، نوعا غير الذى ألفناه فى البرامج التقليدية لمحو الأمية عندما كان الأمر مقتصرا على تعليم القراءة والكتابة.

إن معلم الكبار يدرس لجمهور متعدد المشارب والاهتمامات والميول، متفاوت الخبرات، فضلا عن أنه مطالب بأن يستنهض هذا الجمهور لمواكبة العصر ومسايرة حركته .. حيث لم نعد فى زمن يظل الواقف فيه فى مكانه!

فى ضوء التصور الواسع لمعلم الكبار، لم يعد مجرد ملقن معرفة، أو معلم مادة دراسية ينتهى دوره عند تزويد الدارسين بمفاهيمها وأفكارها، ثم تقويم مدى تحصيلهم لها. إنه على حد تعبير بيير فيوتر Pierre futer:

١- مخطط مواقف تربوية يتعلم فيها الدارسون.

٢- محلل لعناصرها.

٣- مهندس لأساليب التعلم الذاتى.

٤- مرشد إلى مصادر هذا التعلم.

٥- منسق الأنشطة.

٦- مصحح الأخطاء.

٧- منتج لمواد توثيق وإعلام.

٨- مبرمج لمواد.

٩- صانع وسائل ومعينات.

١٠- رائد جماعات (محمود قمبر، ١٩٨٨ ، ص ١٦٦).

فئات معلمي الكبار :

معلمو الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي يمثلون، كما سبق القول، المصدر الأكبر لاختيار معلمي الكبار ومحو الأمية. وإذا وقفنا على الفئات التي ينتمي إليها معلمو الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي اتضحت لنا أبعاد إحدى مشكلات معلم الكبار في مصر.

يشهد تاريخ التعليم المصرى الحديث أنه قد تعاقبت على إعداد معلم الحلقة الأولى نظم كثيرة منذ أنشئت في مصر مدارس المعلمين والمعلمات الأولية عام ١٩٠٣/١٩٠٤.

ولقد بلغ عدد الفئات المختلفة ما بين تربوية وغير تربوية من هيئات التدريس في التعليم الابتدائى في وقت من الأوقات ٢٨ فئة! (محمد محمود رضوان، ١٩٧٢، ص ٢٨٢).

ولقد أعدت كلية التربية جامعة عين شمس دراسة حول معلم المرحلة الأولى سنة ١٩٨٢، وانتهت منها إلى تصنيف معلمي هذه المرحلة تحت عشر فئات نسبة كل منها كالتالى :

١- مؤهلات جامعية تربوية ٠,٥%

٢- مؤهلات جامعية غير تربوية ٠,٨%

٣- الشعبة الخاصة لحملة الثانوية العامة أو ما يعادلها ٥,٦%

٤- دبلوم تربوى متوسط ٦٤,١%

٥- الثانويات العامة + دراسات تربوية لمدة سنتين ٦,١%

٦- الثانويات العامة + دراسات تريوية لمدة سنة واحدة ٢,٢%

٧- الثانويات بدون مؤهل تربوى ١٥,٩%

٨- دبلوم المعلمين والمعلمات الخاصة والخاصة الفرنسية ١,١%

٩- شهادات الأقسام الإضافية أو الراقية أو البعثة الداخلية ٠,٦%

١٠- مؤهلات أخرى (ثقافة عامة، إدارية، صلاحية، خبرة ..)٢,٨%

(كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٢، ص٢٢).

هذا التعدد ذاته أحد أسباب المشكلات التى يواجهها معلم التعليم الأساسى والكبار. فضلا عن أنه مظهر وانعكاس لعدم الاستقرار لسياسة إعداد المعلم في مصر فترة طويلة من الزمن.

وقد انعكس هذا أيضا على أسلوب اختيار معلمى محو الأمية. إذ شهدت ساحتها تجنيد أعداد كبيرة من المعلمين دون التقيد أحيانا بمؤهل. حتى أسفر الوضع عن خليط غير متجانس وأشتات غير مجتمعات من فئات معلمى محو الأمية في مصر.

وكمحاولة لتنظيم الأمر، ووضع خطة له، وسدا لأبواب التسلسل لهذا المجال، صدرت تعليمات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ١٩٨٥/٨٤، وكذلك الإدارة العامة لتعليم الكبار، بأن يراعى عند ندب مشرفى ومدرسى تعليم الكبار أن تفضل الفئات التالية :

١- المدرسون التربويون.
٢- من سبق لهم العمل بمراكز وفصول تعليم الكبار.
٣- المدربون علي العمل فى هذا المجال.
٤- من كانت إقامتهم قريبة من مراكز الدراسة.
٥- كبار السن من المدرسين أو المثقفين على ألا يقل مستواهم التعليمى عن الثانوية العامة أو ما يعادلها.

هذا .. ويصنف مؤتمر طوكيو المشتغلين بتعليم الكبار إلى فئتين : الأولى، وتضم العاملين المتفرقين لتعليم الكبار وتتدرج تحتها كل من الفئات الآتية:

١- المدرسين والإداريين المتطوعين بشرط أن يملك الجميع خلفية مشتركة من الخبرات فى المجتمع الذى سيعملون به.
٢- المدرسين العاملين فى برامج تعليم الكبار لبعض الوقت والذين وجدوا أن اهتماماتهم الرئيسية هى فى خدمة الكبار.
٣- رجال ونساء ذوى خبرات ومؤهلات خاصة.

أما الفئة الأخرى فهى فئة العاملين لبعض الوقت. وتتدرج تحتها كل من الفئات الآتية :

١- الأشخاص المؤهلين من جميع المهن والذين يمكنهم العمل كمدرسين أو إداريين أو منظمين.
٢- الموظفين المحليين فى الدولة خصوصا أولئك الذين كان لهم علاقة بخدمة المجتمع أو برامج تعليم الكبار.
٣- المدرسين الذين خضعوا لدورة تدريبية قصيرة.
٤- الأشخاص المتعاقدين والذين كان لهم تأثير فى مجتمعهم المحلى.
٥- طلاب الجامعات.

ماذا نستنتج من هذا؟ نستنتج بإيجاز أن هناك عجزا عن الوصول إلى صيغة واحدة، أو نمط واحد يلتقى عنده جميع معلمى الكبار؛ وذلك لأسباب كثيرة من أهمها شدة الحاجة لمعلمين كثر وتعدد مصادر إعدادهم وتدريبهم.

ولا يهمنا فى هذا الدراسة سوى الحديث عن مصادر إعداد معلم الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسى، أى السنوات الخمس الأولى التى تمثل مرحلة التعليم الإبتدائى. إذ هى الحلقة التى يختار عادة من بين معلميها معلمو الكبار.

ولقد كان يتم إعداد هذا المعلم عادة فى دور المعلمين والمعلمات حتى ١٩٨٨/٨٧. بالإضافة إلى المدارس والمعاهد المتوسطة (سنتان بعد الثانوية العامة) وغيرهما مما كان يتخرج فيه معلم المرحلة الابتدائية. إلى أن صدر قرار وزير التعليم سنة ١٩٨٨ بوقف القبول بهذا الدور تمهيدا لتصفيتها، وذلك كخطوة لأن تتولى كليات التربية إعداد معلم المرحلة الابتدائية. كان الدافع إلى ذلك، كما هو معروف، الارتقاء بمستوى المعلم فى هذه المرحلة، وتوحيد مصدر إعداده وهو الجامعة. واستجابة لذلك اجتمعت لجنة قطاع العلوم التربوية، والتى تضم عمداء كليات التربية وبعض المسئولين بوزارة التعليم، وعقدت لقاء موسعا فى سبتمبر ١٩٨٨ بكلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، وكان لى شرف عضوية هذه اللجنة وقتها.

وانتهى هذا اللقاء، الذى استمر على مدى يومين، بوضع برنامج لإعداد معلم الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسى بحيث يكون مؤهلا للقيام بدور معلم فصل للصفوف الثلاثة الأولى، ومعلم مادة للصفين الرابع والخامس.

بعد ذلك صدر القرار الوزارى ٩٦٦ فى ١٩٨٨/٩/٦ بإنشاء شعب إعداد معلم التعليم الابتدائى بكليات التربية. ويتم التقدم إليها من بين طلاب الثانوية العامة من خلال مكتب التنسيق. والخطأ الشائع بين الجمهور تسميتها شعبة التعليم الأساسى! والأدق كما قلنا هو «شعبة إعداد معلم التعليم الابتدائى» وليس الأساسى حيث تنفرد بإعداد معلم التعليم الأساسى فى مصر كليتان هما كلية التربية جامعة عين شمس وكلية التربية جامعة حلوان.

ولا يتسع نطاق الدراسة الحالية ليستوعب الحديث التفصيلى عن هذه الشعبة بسنواتها الأربع، أو شعبها الأربع أيضا (لغة عربية، مواد اجتماعية، رياضيات علوم) أو موادها ومقرراتها. ولكن حسبنا الإشارة إلى الإعداد المهنى الذى يؤهل الطالب لأن يكون معلما للتعليم الابتدائى (وليس الأساسى!) كما يؤهل لأن يدرس فى برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

(أ) - بالنسبــة للمواد التربوية : يدرس الطالب المواد الآتية :

١- تاريخ التعليم الابتدائى فى مصر وعلاقته بقضايا المجتمع (فى الفرقة الأولى).

٢- فلسفة التعليم الأساسى (فى الفرقة الأولى).

٣- نظم التعليم الابتدائى فى الدول المختلفة (فى الفرقة الثانية).

٤- علم نفس النمو للأطفال (فى الفرقة الأولى).

٥- علم النفس التربوى والفروق الفردية للأطفال (فى الفرقة الأولى).

٦- إستراتيجيات ومهارات التدريس (فى الفرقة الثانية).

٧- دراسات أسرية وبيئية (فى الفرقتين الأولى والثانية).

٨- صحة مدرسية نفسية للطفل (فى الفرقة الرابعة).

٩- التقويم التربوى ومبادئ الإحصاء (فى الفرقة الرابعة).

١٠- تكنولوجيا التعليم والوسائل (فى الفرقة الثالثة).

١١- طرق تدريس مادة التخصص (فى الفرقة الثالثة).

١٢- مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها (فى الفرقة الثالثة).

١٣- إدارة المدرسة الابتدائية (فى الفرقة الرابعة).

ب- بالنسبة لخدمة البيئة وتعليم الكبار، يشتمل البرنامج على ما يلى :

١- يدرس الطالب مادة دراسات أسرية وبيئية (فى الفرقتين الأولى والثانية).

٢- يدرس الطالب مادة تعليم الكبار وخدمة البيئة (فى الفرقة الثالثة).

٣- يشترك الطالب فى معسكر خدمة البيئة (محو الأمية وتعليم الكبار) لمـــدة ثلاثة أسابيع خلال الإجازة الصيفية بين الفرقتين الثالثة والرابعة.

جـــ- بالنسبة للتربية العملية : يدرس الطالب ما يلى :

١- مادة تربية عملية للصفوف الأولى (من الأول للثالث) فى المدرســـــة الابتدائيـــة، وذلك بواقع أربع ساعات (فى الفرقة الثانية).

٢- مادة تربية عملية للصفين الأخيرين (الرابع والخامس) فى المدرســـة الابتدائيـــة، وذلك بواقع أربع ساعات (فى كل من الفرقتين الثالثة والرابعة).

د- بالنسبة للمواد العملية : يدرس الطالب ما يلى :

١- موسيقى (فى الفرقتين الأولى والثانية).

٢- فنون تشكيلية (فى الفرقتين الأولى والثانية).

٣- رياضة بدنية (فى الفرقتين الأولى والثانية).

ولقد أعد البرنامج بحيث يساعد الطالب على أن يكـــون معلـــم فصـــل فـــى الصفوف الثلاثة الأولى. وذلك من خلال دراسته ببرنامج الفرقتيـــن الأولـــى والثانيـــة بشعبة إعداد معلم التعليم الابتدائى بكليات التربية. وكذلك إعداده ليكون معلم مادة مـــن خلال دراسته لبرنامج الفرقتين الثالثة والرابعة، متخصصا فى إحدى المواد الآتية :

١- اللغة العربية والدراسات الإسلامية.

٢- المواد الاجتماعية.

٣- العلوم.

٤- الرياضيات.

ومن تمام القول. الإشارة إلى أن هذا البرنامج الذى بدأت دراسته فى العـــام الجامعى ١٩٨٩/٨٨ قد خضع لمناقشة طويلة على مدى يومين فى اجتماع لجنة قطـاع العلوم التربوية ، والذى عقد بكلية التربية جامعة المنصورة يومى ١٠, ١١ فى شـــهر يوليو ١٩٩١. وانتهى الاجتماع بتصور جديد لهذا البرنامج، اختصرت فيه الســـاعات الدراسية الأسبوعية وعدلت فيه بعض المواد.

هذا النمط من مصادر إعداد معلم التعليم الأساسى والكبار يختلف عـــن نمـط آخر لإعداد هذا المعلم، هو نمط كليتى التربية بجامعة حلوان وجامعة عيـــن شـــمس، وتضم كل منهما شعبة لإعداد معلم التعليم الأساسى، تهتم بتخريـــج معلـــم الصفـــوف الأخيرة من التعليم الأساسى من الصف الخامس إلى الصف الثامن من مرحلة التعليـــم الأساسى بحيث يكون معلم مادة.

ونظرا لما يشهده التعليم العام فى مصر من عجز فى معلمى المواد العمليـــة، فقد أنشئت بعض كليات التربية النوعية اعتبارا من ١٩٨٩/١٩٩٠ تختص فى مرحلتها الأولى بإعداد معلمين فى التربية الفنية أو الموسيقية أو الاقتصاد المنزلى أو الإعـــلام التربوى أو تكنولوجيا التعليم؛ وذلك للعمل بمرحلة التعليم الأساسى ويمكن الاســـتعانة بهم إذا لزم فى مرحلة التعليم الثانوى.

أما من حيث خطة الارتفاع بمستوى معلم المرحلة الابتدائية فقد أعد برنـــامج لتأهيل معلمى هذه المرحلة إلى المستوى الجامعى بدأ العمل فيه فى العـــام الدراســـى ١٩٨٤/٨٣، وتنص لائحته على ما يلى :

يهدف برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية إلى رفع المستوى العلمـــي والمـــهني لمعلمي المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي إلى المستوى الجامعى التربوى. ويتطلب هـــذا الهدف ما يأتى :

١- إنماء قدرة الدارس على القيام بوظائفه كمعلم للمرحلة الأولى، سواء كمعلم فصل في الصفوف الأربعة الأولى، أو كمعلم مادة فى الصفين الخامس والسادس من هذه المرحلة (قبل اختصارها إلى خمس سنوات) بالإضافة إلى مساهمته فى الأنشطة التعليمية العامة والنواحى الإدارية للمدرسة.

٢- إنماء قدرة الدارس على النمو العلمى والمهنى والوظيفى.

٣- إنماء قدرة الدارس على القيام بدور فعال فى تطوير التعليم فى المجتمع والارتفاع بمستوى المهنة.

٤- إنماء قدرة الدارس على القيام بدور فعال فى تطوير بيئته ومجتمعه.

ومدة الدراسة للبرنامج تعادل أربع سنوات جامعية على اعتبار أن السنة الجامعية ثلاثون أسبوعيا. وينتهى البرنامج بمنح الدارس شهادة جامعية فى التربية (تعليم ابتدائي) تعادل درجة البكالوريوس في العلوم والتربية (رياضيات وعلوم). أو الليسانس فى الآداب والتربية (لغة عربية وتربية دينية ومواد اجتماعية). ويقبل للدراسة فى المرحلة الأولى للبرنامج المعلمون والعاملون فى الإدارة التعليمية الذين هم فى الخدمة والحاصلون على دبلوم المعلمين والمعلمات العامة نظام الخمس سنوات بعد شهادة إتمام الدراسة الإعدادية.

وبمثل ما استعرضنا جوانب الإعداد المهنى لمعلمى التعليم الابتدائى فى كليات التربية ينبغى أن نعرض لهذه الجوانب فى برنامج التأهيل، وفى هذا البرنامج يدرس الطالب المواد التالية :

أ- فى المستوى الأول : يدرس الطالب :

١- فلسفة التعليم الابتدائى.

٢- علم نفس النمو.

٣- دراسات بيئية.

٤- تربية فنية.

ب- فى المستوى الثانى : يدرس الطالب :

١- مهنة التعليم.

٢- علم النفس التعليمى.

٣- الاتجاهات الحديثة فى تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى.

٤- تربية سكانية أو دراسات ميدانية.

جـ- فى المستوى الثالث : يدرس الطالب :

١- نظريات فى تربية الطفل.

٢- إدارة المدرسة الابتدائية.

٣- الوسائل وتكنولوجيا التعليم.

٤- طرق تدريس تخصصي.

د- في المستوى الرابع : يدرس الطالب :

١- التعليم الابتدائي ومشكلاته واتجاهات تطويره.

٢- صحة نفسية.

٣- طرق تدريس تخصصي.

٤- التقويم.

يضاف إلى ذلك مجالات علمية يختار منها الطالب مجالا واحدا (تجاري صناعي، اقتصاد منزلي).

هذا البرنامج وإن كان يسهم في إعداد معلمي المرحلة الابتدائية إلا أنه عند التصنيف العلمي له ليس إلا شكلا من أشكال التدريب في أثناء الخدمة in service education مادمنا نسلم بالتعريف الآتي لتدريب المعلمين أثناء الخدمة " هو تدريب في المجال المهني والتربوي يقصد به عادة النشاط الموجه الهادف الذي يمارسه المعلمون بقصد تحسين مستوى الأداء المهني، ورفع الكفاءة في العمل سواء أكان الأداء نظريا أم عمليا (عازه محمد سلام ١٩٩٠ ، ص ٤١).

نخلص من هذا كله إلى أن مصادر إعداد وتدريب معلمي التعليم الأساسي للكبار في مصر الآن ما يلي :

١- شعبة إعداد معلم التعليم الابتدائي.

٢- شعبة إعداد معلم التعليم الأساسي (بكليتي التربية بجامعتي حلوان وعين شمس).

٣- كليات التربية النوعية.

٤- برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي.

يضاف إلى ذلك بالطبع برامج التدريب في أثناء الخدمة للعمل مع الكبار والتي تنظمها وزارة التعليم.

منطلقات أساسية :

ينبغي عند التفكير في إعداد وتدريب معلم التعليم الأساسي والكبار أن يستند عملنا إلى مجموعة من المنطلقات assumptions التي تحكم هذا العمل وتوجهه. وفيما يلي أهم هذه المنطلقات وما يفرضه كل منها من متطلبات عند إعداد أو تدريب معلم التعليم الأساسي والكبار:

١- لا يمكن عزل أسلوب إعداد المعلم أو تدريبه عن الفلسفة العامة للنظام التعليمي، أهدافه وقيمه. والتعليم فى مصر يجب أن يهدف، إلى إعادة بناء الإنسان المصرى لتأكيد الجذور القومية الصالحة، وفى نفس الوقت لإكسابه القدرة والمهارة فى التفاعل مع متغيرات القرن القادم، وبحيث ينعكس نجاح التعليم على قدرة الشعب المصرى على تحويل السلبيات إلى إيجابيات قبل عام ٢٠٠٠. ثم الانطلاق فى آفاق التفوق البشرى فى القرن الحادى والعشرين. وفى سبيل ذلك لابد للتعليم من أن يعبر فجوة حضارية تكنولوجية مساحتها سبعون عاما على الأقل، وعمقها قرن من الزمن، ليلحق بالركب العالمى. ولابد من تدريب الإنسان المصرى على أهم مميزات العصر وهى الثقة بالنفس، الإتقان والرغبة فى التفوق، وروح الجماعة والفريق فى العلم والعمل. **ما الذى يفرضه ذلك من متطلبات عند إعداد أو تدريب معلم التعليم الأساسى والكبار؟** يفرض علينا ذلك ما يلى :

أ- الارتقاع بمستوى إعداد معلم التعليم الأساسى وتحديث برامج هذا الإعداد بحيث يواكب حركة العصر، ويساعد على تحقيق أهداف النظام التعليمى فى مصر.

ب- توحيد المصادر التى يختار منها معلم الكبار والاقتصار، ما أمكن على الاختيار من خريجى الجامعات والمعاهد العليا.

جـ- فتح القنوات بين التعليم النظامى والتعليم غير النظامى وبخاصة فى مجال محو الأمية بشكل يتيح للأمى مواصلة التعليم إلى أقصى حد ممكن. ينعكس على نوع المعلم المناسب لذلك.

د- تعريف معلم الكبار بفلسفة النظام التعليمى، وموقع تعليم الكبار منه، وتدريبه على ترجمة هذه الفلسفة إلى إجراءات عمل فى برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

٢- يرتبط بما سبق ما طرأ على أساليب التعليم من مستجدات.

فلقد برزت منذ سنوات اتجاهات تربوية جديدة تتمشى مع حركة التقدم المطردة. منها الربط بين التربية والحياة المهنية، ومواكبتها مطالب السوق، ومعاودة النظر فى محتوى المناهج بالشكل الذى أدى إلى تراجع التعليم المبنى على مبدأ الحفظ تراجعا تدريجيا أمام طرق التعليم التى تنمى قدرات الملاحظة والتحليل والنقد، لقد صارت قابلية التعلم هى محور الاهتمام عند المربين المحدثين مما استلزم غنى وتجددا مستمرين ليس فى محتوى التربية فحسب بل فى طرائقها أيضا.

ما الذى يفرضه ذلك من متطلبات عند إعداد أو تدريب معلم التعليم الأساسى والكبار؟ يفرض علينا ذلك ما يلى :

أ- تغير النظرة إلى دور المعلم وجعله دوراً أوسع وأشمل مما جرى عليه العـرف التربوى، حيث يواجه اليوم مهمات متكاثرة تزداد مع الأيام عددا وتشتد مـع التقدم تعقيدا.

ب- إعادة النظر فى الدراسة التى أجريت حول مهام معلـم الكبـار مسـتخدمين أسلوب تحليل المهمة Task analysis بحيث تتناسب هذه المهام مع مسـتجدات العصر.

جـ- تدريب المعلم على متابعة المعلومات التى تقـذف بـها وسـائل الاتصـال الجماهيرية.

د- تزويده بالقيم التى تساعده على الاصطفاء للمعلومات واختيار ما يتمشى مـع أشكال الحضارة مع تراثنا العربى الإسلامى.

هـ- تحديث ثقافة المعلم بحيث يتمكن من الإلمام بأساسـيات العلـوم الجديـدة كالمعلوماتية. والاتجاهات المعاصرة فى علوم الاقتصاد والسياسة.

٣- ينبغى النظر إلى الوضع الحالى لإعداد معلم التعليم الأساسى والكبار فى الإطـار الكلى لإعداد المعلم فى مصر. إن المناخ العام للعملية التعليمية فى مصر يسـاعد، وبكل أسف، على اتساع الفجوة بين ما ينبغى أن نجنيه، وما بالفعل نجنيه! سـواء من حيث كمية العائد أو مستواه، فالضعف الذى يتصف به معلم الكبار إن هـو إلا انعكاس فى بعض أوجهه ، للضعف الذى يتصف به معلـم التعليـم الأساسـى. والضعف الذى يتصف به الأخير ليس إلا انعكاسا للضعف الذى يتصف به المعلم بشكل عام.

إن الحقيقة التى تكاد نلتقى عندها هى اتجاه المستوى العام للمعلم فى مختلـف المستويات والمراحل للهبوط! ولقد انتهت إحدى دراسات البنك الدولى عن المعلم فـى مصر إلى أن المستوى الحالى للمعلم يميل فى صورته العامة إلى التوسط أو الضعـف (محمود رشدى خاطر وآخرون، ١٩٧٩ ، ص٥).

وما هذا المعلم بدوره إلا ناتج نظام تعليمي يواجه قصوراً لا حد له، سواء فـى مراحل التعليم العام أم فى الجامعة. ولا تخطئ العين تلاحظ آثار هذا القصور سـواء من حيث المناهج الدراسية أم من حيث الكتب المقررة، أم من حيث طرق التدريـس أم من حيث إدارة الفصول أم من حيث أساليب التقويم .. ناهيك بالمعلم!

ما الذى يفرضه ذلك من متطلبات عند إعداد معلم التعليم الأساسى والكبار؟

أ- إدراك الأبعاد المختلفة لمشكلة إعداد المعلم، وإرجاع كل منها إلى مصدره. وتغليب النظرة إلى هذا الوضع فى إطار نظرية النظم System theory.

ب- الموضوعية والاعتدال عند الحكم على برامج إعداد أو تدريب معلم التعليم الأساسي والكبار، وألا ننحي باللائمة على سبب واحد يكمن وراء أوجه القصور، متصورين أنه أساس المشكلة وموطن الداء. وخطورة هذا الأمر هو توهم ما هو غير حقيقي وتبديد الجهود فى إصلاح شيء واحد قد لا يكون المسئول عن ذلك، فيبدو الواحد منا مثل دونكشوت يصارع طواحين الهواء.

جـ- تنويع برامج التدريب فى ضوء مواطن القصور الملاحظة عليهم. فيخصص لكل فئة برنامج معين يعالج شكلا من أشكال الضعف التى تبدو على أفرادها دون افتراض ظواهر عامة للضعف يشترك فيها جميع المعلمين. ويتطلب هذا بالطبع الابتكار فى تنظيم مثل هذه البرامج.

٤- **لم تعد الأمية الأبجدية هى المشكلة الوحيدة التى ينبغى أن نواجهها. ولم تعد هى الخطر الوحيد الذى تتسع آثاره**، ولم يعد محوها فقط غاية المنى ومناط الرجاء. فالمفهوم الذى يستحق منا الجهد، ويستأهل منا بذلك الوقت والمال هو المفهوم الحضارى لمحو الأمية .. والذى تتبناه الهيئات والمنظمات والدول إدراكا لأهميته خاصة ونحن على أعتاب القرن الحادى والعشرين .. من هنا لا نستغرب أن ترتكز الإستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار على هذا المفهوم بمعنى « ألا يكون اكتساب المهارات الأساسية للقراءة والكتابة غاية فى ذاته، وإنما ينبغى أن يكون وسيلة لغايات أهم، ومنطلقات لتوظيف تلك المهارات المكتسبة فى سياق التقدم لتحقيق المشاركة الإيجابية فى بناء المجتمع الجديد، والقيام بالمسئوليات التى تقتضيها المواطنة الصالحة».(المنظمة العربية للتربية والعلوم، ١٩٧٦ ص ١٠).

ما الذى يفرضه ذلك من متطلبات عند إعداد أو تدريب معلم التعليم الأساسى والكبار؟

يفرض علينا ذلك ما يلى :

أ- مساعدة المعلم لأن يكون ملما بالأبعاد المختلفة للمفهوم الحضارى لمحو الأمية وأن ينظر للأمية الأبجدية فى هذا السياق.

ب- تدريب المعلم على ترجمة هذا المفهوم الواسع إلى أنماط سلوك يحس الدارس بأثرها فى حياته، سواء بين جدران الفصل أو فى معترك الحياة.

جـ- إعادة النظر فى الوزن المخصص للإعداد الثقافى للمعلم فى مقابل الإعداد الأكاديمى والمهنى. فلا يكون قصارى جهدنا تدريبنا له على طريقة تدريس. أو تزويده بمعلومات على الدارس، أو زيادة معلوماته فى التخصص، أو تمكينه من

استخدام وسيلة. إن إعداد معلم ينبغى أن يتعدى هذا كله إلى تنمية شخصيته، وتوسيع آفاقه، وتزويده بالآليات التى تساعده على أن يربط نفسه بحركة التقدم، ومن ثم يشد الدارس معه إليها.

٥- **ليس التدريب فى أثناء الخدمة مجرد (موضة) تربوية تسعى الهيئات إلى أن تواكبها أو تتزين بها! أو مجرد جرعة طبية تعطى للمحتاجين إليها حتى يستعيدوا نشاطهم!** إن التدريب جهد متواصل وعملية مستمرة تتجدد الحاجة إليها بتجدد المهام الملقاة على عاتق المعلم، وتجدد مطالب النمو المهنى له.

ما الذى يفرضه ذلك من متطلبات عند إعداد أو تدريب معلم التعليم الأساسى والكبار؟ يفرض علينا ذلك ما يلى :

أ- العمل على تنمية قدرة معلم الكبار فى برامج التدريب على تحليل البرنامج والتأكد من فعاليته، ودراسة مكوناته، وإدراك العلاقة بينه وبين المتغيرات الأخرى حتى يستطيع أن يوائم نفسه مع ما يستجد من هذه المتغيرات.

ب- التحديد الدقيق لأهداف التدريب والمهارات التى ينبغى تنميتها عند المعلم منها، فى ضوء الدراسة العلمية للحاجات التدريبية لهذا المعلم.

جـ- إعادة النظر فى برامج تدريب معلم الكبار على فترات حتى يمكن لها أن تستوعب الاتجاهات الحديثة سواء فى ميدان العلوم والثقافة بشكل عام أو فى ميدان التربية وتنظيم برامج المتابعة بشكل خاص للوقوف على مدى تأثير برامج التدريب على معلم الكبار سواء أكان ذلك بزيارات ميدانية أم بتطبيق استبيانات أم بغيرها.

د- التقويم المستمر لبرامج تدريب معلم الكبار واستخدام أساليب مختلفة تضمن اشتراك الجميع، ما أمكن فى عملية التقويم.

مواصفات معلم التعليم الأساسى والكبار :

سبق أن قلنا:إن الظروف الحالية. ومستجدات العصر، وطبيعة العمل مع الكبار الآن تشعرنا بالحاجة إلى معلم غير الذى ألفناه. معلم يتصف بصفات معينة تساعده على أداء ما يتوقع له من مهام وما يعرض عليه من أدوار.

وسوف نعرض فى القسم الحالى مواصفات معلم التعليم الأساسى والكبار كما عرضتها الأدبيات التربوية، سواء أكان ذلك فى شكل سمات أو صفات للمعلم أم فى صورة كفايات Competencies، وينقسم الحديث إلى قسمين: الأول عن كفايات معلم التعليم الأساسى، والثانى عن صفات وكفايات معلم الكبار.

(أ) معلم التعليم الأساسى : بين أيدينا ثلاث دراسات، اثنتان أجريتا فى مصـــر وثالثة فى جامعة توليدو بالولايات المتحدة الأمريكية.

(١) الدراسة الأولى: كانت قد أجريت فى كلية التربية جامعة عيـــن شـــمس سنة ١٩٨٢ حول مستوى معلم المرحلة الأولى فى مصر. وانتهت إلى تحديد ٣٧ كفاية ينبغى أن تتوافر عند هذا المعلم، وتتدرج تحت ست كفايات رئيسية هى :

١- كفايات إعداد الدرس والتخطيط له.

٢- كفايات تحقيق الأهداف.

٣- كفايات عملية التدريس.

٤- كفايات استخدام المادة العلمية والوسائل التعليمية والأنشطة.

٥- كفايابت التفاعل مع التلاميذ وإدارة الفصل.

٦- كفايات عملية التقويم. (كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٨٢ ص ٥٥).

(٢) والدراسة الثانية حول الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساســـى قدمت إلى مؤتمر معلم التعليم الأساسى بجامعة حلوان سنة ١٩٨٦. وانتهت فى ضـــوء دراسة ميدانية إلى تحديد ٦٠ كفاية لهذا المعلم موزعة تحت عشرة محـــاور (ملحــق رقم١) هى:

١- الموقف من التعليم الأساسى.

٢- إدراك تكامل الخبرة.

٣- تفهم سيكولوجية التلميذ.

٤- التخطيط للعملية التعليمية.

٥- إلقاء الدرس.

٦- مواجهة المواقف الجديدة.

٧- تفريد التعليم.

٨- تكنولوجيا التعليم.

٩- إدارة الفصل.

١٠- التدريب والتقويم (رشدى أحمد طعيمة، وحسين غريب حســـن، ١٩٨٢ ص، ٣١).

(٣) **أما الدراسة الثالثة** فجرت فى جامعة توليدو Toledo حول كفايات معلـم التعليم الأساسى، وانتهت إلى تحديد ٤٩ كفاية موزعة تحت خمسة موضوعات رئيسية (ملحق رقم ٢) :

١- التخطيط والمواد التعليمية والإمكانات والتقويم.

٢- إستراتيجيات التدريس وأساليبه الفنية وطرقه.

٣- الاتصال مع الدارسين

٤- تفريد مشاركة الدارسين.

٥- معايير مهنية(Dickson, G.E.1 , PP : 191-192).

(ب) **معلم الكبار** : بين أيدينا خمس دراسات حول كفايات معلم الكبار، اثنتـان عربيتان وثلاث أجنبية، وفيما يلى عرض لكل منها :

(١) **الدراسة الأولى** أجريت فى كلية التربية بالفيوم جامعـة القـاهرة سنة ١٩٨٥ انتهت إلى تحديد ٤٥ كفاية ينبغى أن تتوافر عند معلم محـو الأميـة وتعليم الكبار. وتندرج هذه الكفايات تحت ثمان كفايات رئيسية هى :

١- التخطيط للعملية التعليمية.

٢- المعاونة فى حل مشكلات البيئة.

٣- التعرف على الدارس الكبير.

٤- طرق تعليم الكبار.

٥- طرق وأساليب التدريس.

٦- استخدام الوسائل التعليمية.

٧- إدارة الفصل والمناقشات.

٨- التقويم (مراد صالح مراد زيدان ١٩٨٥).

(٢) **أما الدراسة الثانية** فأجريت فى منطقة العين التعليمية بالإمارات العربيـة المتحدة وفيها طبق استبيان على عدد من مدرسي الكبار بمنطقـة العيـن التعليمية بالإمارات. وكان السؤال الموجه إليهم هو : ما هى بنظرك صفات مـدرس الكبـار المثالى؟. ويعرض الجدول رقم (١) أهم الصفات التى تم ذكرها مـع بيـان النسـبة المئوية للمدرسين الذين يرون كل صفة :

الجدول رقم (١)

صفات معلم الكبار

م	الصفة	النسبة المئوية
١	أن يكون صبورا	٦٠%
٢	متفهما لظروف الدارسين المادية والاجتماعية والنفسية	٤٢%
٣	الإلمام التام بمادة التخصص	٣٤%
٤	مثقف	٣٢%
٥	خبرة في تدريس تعليم الكبار	٣١%
٦	الانضباط (الحضور الدائم)	٢١%
٧	الإخلاص	٢٠%
٨	أن يكون عمره مناسبا للطلاب	١٥%
٩	القدرة على ضبط النفس	١٤%
١٠	ذو أخلاق حسنة	١٤%
١١	الانتماء والرغبة في التدريس	١٢%
١٢	احترام الزملاء والدارسين	١٢%
١٣	قوى الشخصية	١٢%
١٤	يهتم بمظهره	١١%
١٥	ذو أسلوب تربوى حديث	١١%
١٦	تقي يخاف الله	١١%
١٧	الصدق	١٠%
١٨	الحلم والرحمة	١٠%
١٩	أن يكون متفرغا	٩%
٢٠	يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية	٩%
٢١	أن يكون قدوة حسنة للطلاب	٨%
٢٢	المرونة	٨%
٢٣	المرح	٨%
٢٤	يجيد بعض المصطلحات المحلية	٦%
٢٥	أن يشجع الطلاب ويعطى لهم الأمل	٦%
٢٦	التواضع (محمد أحمد عجاوى، ١٩٨٢)	٦%

يبقى الحديث عن الدراسات الأجنبيـــة. وأول مـــا يطالعنـــا هـــو مواصفـــات ومهارات معلم الكبار كما حددها التقرير النهائى لمؤتمر طوكيو سنة ١٩٧٢.

لقد انتهى التقرير إلى أن من أهم ما ينبغى توافره عن معلم الكبار ما يلى :

١- خبرة اجتماعية وخلقية ثقافية عريضة. ومهارات اجتماعية، ومعرفة عمل الجماعة، وديناميكية تفـــاعل الجماعـــة، وتفـــهم العمليـــات السياســـية والاجتماعية. وفضلا عن ذلك القدرة على الشعور بالتعاطف مع النـــاس. إذ إن ذلك أهم من مجرد القدرة على تخطيط المناهج واستعمال الوســـائل والمعدات الحديثة.

٢- الحماس المعزز بإحساس قوى بالالتزام الاجتماعى؛ لأن ذلك شيء عظيم القيمة.

٣- القدرة على تحليل الظروف الاجتماعية التى يعمل فيها، وذلك لخلق البيئـة الصحيحة لتعليم الدارسين وبالنظر إلى أن الكبار ليسوا دائما على وعـــى بحاجاتهم إلى التعلم، فإنه يجب على معلمى الكبار أولا وقبل كل شـــيءأن يكونوا متحمسين إلى تنبيه الناس إلى قدرتهم على التنمية والإيحاء إليـــهم بالثقة فى القيام بنوع من الدرس أو الاشتراك الهادف فى أنشطة الجماعة (جون لو ١٩٧٨، ص ص ٢٠٠ / ٢٠١).

(٣) نأتى بعد ذلك لدراسة قدمـــت لجامعـــة ولايـــة فلوريـــدا Florida State University سنة ١٩٧٦ حول الكفايات اللازمة لمعلم الكبار. وانتـــهت الدراســـة إلـــى تحديد ٢٠ كفاية تتدرج تحت ١٢ كفاية أساسية. وفيما يلـــى عـــرض لـــهذه الكفايـــات الأساسية تاركين الكفايات التفصيلية أو الثانوية للملاحق (ملحق رقم ٣) :

١- أن يلم بتاريخ تعليم الكبار ومراحل تطوره، وكذلك طبيعـــة ومحتـــوى وأنشـــطة المنظمات والمؤسسات المختصة بتعليم الكبار.

٢- أن يؤمن بحق بكرامة كل فرد وقدره، وما يستحقه من تقدير واعتبار.

٣- أن يتعرف على الأهداف العامة لتعليم الكبار، وما تفرضه من التزامات، مدركـــا أن التعليم المستمر مطلب أساسي للمواطنة المســـتنيرة المسئولة فـــى مجتمـــع ديمقراطى.

٤- أن يتعرف على الظروف التى يتوقع فى ظلها أن يتعلم الدارس إلى حـــد كبـــير. وأن تتوافر لديه القدرة على أن يستثير الدافعية. وأن يقـــدم التوجيـــه المناســـب للتعليم الفعال فضلا عن تعزيزه.

٥- أن يكتسب مهارة استخدام طرق وأساليب التدريس المختلفة وكذلك ممارسة الإجراءات اللازمة لكل منها.

٦- أن يتزود بالمعرفة والقدرة والمهارات اللازمة للتفكير الناقد. بما يؤهل معلم الكبار لأن يسلك كمواطن مسئول، وأن يفى بمسئولياته المهنية نحو المجتمع بكفاءة.

٧- أن يكتسب القدرة والمهارة اللازمتين للاتصال الفعال عن طريق الكلمة الشفوية والمكتوبة.

٨- أن يكتسب المهارة والكفاية اللازمتين لاستخدام طرق وأساليب الاتصال المناسبة فى المجتمع المحيط.

٩- أن يكتسب القدرة على الاتصال بفعالية مع الوكالات المختلفة ذات الاهتمام بتعليم الكبار.

١٠- أن يتعرف، بفهم، على أسس ومبادئ تخطيط البرامج، والقيادة الديمقراطية.

١١- أن يكتسب المعرفة اللازمة لأسس وإجراءات التقويم.

١٢- أن تنمى لديه الاتجاهات المهنية اللازمة، والحس الصادق بأخلاقيات المهنة والالتزام الجاد بالعمل فى ميدان تعليم الكبار. (Kadir, M.1976, PP:(44-56

(٤) والدراسة الأخيرة قدمت إلى جامعة أكرون بالولايات المتحدة الأمريكية أيضا حول الكفايات اللازمة لمعلم الكبار. وقد انتهت إلى ١٩ كفاية بيانها كالتالى :

١- القدرة على تحديد وتطبيق المفاهيم والنتائج الخاصة بحاجات واهتمامات ودوافع وقدرات وخصائص النمو للمعلمين الكبار.

٢- القدرة على وصف الفروق بين الشباب والكبار كمتعلمين وتضمينات هذه الفروق سواء التعليم أو فى التعلم.

٣- القدرة على وصف نظريات التعلم المختلفة وتحديد مدى مناسبتها لمواقف مختلفة من التعلم عند الكبار.

٤- القدرة على تصور وتوضيح دور المعلم كمساعد ومصدر لتكوين المتعلم ذاتى التوجيه Self - directed.

٥- القدرة على تكوين علاقات حميمة، مبنية على الاحترام، ومتبادلة بينه وبين الدارسين.

٦- القدرة على خلق الظروف المادية والنفسية التى توفر مناخا يشيع فيه الإحساس بالارتياح والتفاعل والتعاون والانفتاح والثقة المتبادلة.

٧- القدرة على إشراك الدارسين فى التشخيص الذاتى لحاجـــات التعليـــم لديـــهم وإشعارهم بالمسئولية فى ذلك٠

٨- القدرة على إشراك الدارسين فى وصف الغايات وصياغة الأهـــداف وتحديـــد اتجاهات النمو بالشكل الذى يجعل لكل منها معنى فى حياتهم٠

٩- القدرة على تعرف مبررات اختيار مواد تعليمية مختلفـــة، وطـــرق تدريـــس متباينة، وأساليب فنية متنوعة لتحقيق أهداف تعليمية محددة٠

١٠- المهارة فى استخدام مدى واسع من المواد التعليمية والطرق والأساليب التى تناسب المواقف الجديدة٠

١١- القدرة على إشراك الدارسين، بشكل مناسب فى تخطيـــط وتنفيـــذ وتقويـــم أنشطة التعليم٠

١٢- القدرة على تصميم خبرات تعليمية مختلفة لتحقيق أغراض متباينة أخذا فـــى الاعتبار الفروق الفردية بين الدارسين٠

١٣- القدرة على تقويم إجراءات التعلم ونواتجه واختيار أو بناء الأدوات وتحديـــد الإجراءات اللازمة لذلك٠

١٤- القدرة على وصف وتطبيق المفاهيم الأساسية (مثل: وضع الأهداف، التنبـــؤ، الخريطة الاجتماعية، الحدس الاجتماعى، نظرية التعليم، تعرف القيادة، تقدير الحاجات) التى تكمن وراء عمليات التخطيط فى برامج تعليم الكبار ٠

١٥- القدرة على بناء واستخدام الأدوات والإجراءات اللازمـــة لتقديـــر حاجـــات الأفراد، والمنظمات، والجماعات الفرعية Sub-populations فى المجتمعات٠

١٦- القدرة على اختيار واستخدام الأساليب اللازمة لتصميم عمليات تعليم الكبـــار andragogical process (أو تلك الخاصة بالمتعلمين الكبار)٠

١٧- القدرة على تصميم برامج ذات أشكال إبداعية مختلفـــة وأنشـــطة وجـــداول ومصادر وإجراءات تقويم٠

١٩- القدرة على وضع خطة لتقويم البرامج وتنفيذها بالشكل الذى يلبى متطلبـــات محاسبة المؤسسات فضلا عن تطوير هذه البرامج.

(Conklin, C.R.1984 PP : 32-33).

أوجـــه القصـــور :

ليس هناك عمل بشرى تحقق له الكمال! ولا توقفت حركة التطوير أو مجـــرد الحاجة إليها ٠٠ والقول هنا يصدق على معلم التعليم الأساسي والكبار سواء من حيث

أداؤه أو من حيث إعداده وتدريبه، وسوف نعرض هنا لأوجه القصور تحت قسمين رئيسين. الأول: أوجه القصور عند معلم التعليم الأساسي. والثاني: أوجه القصور عند معلم محو الأمية وتعليم الكبار.

(أ) القصور عند معلم التعليم الأساسي :

أجرى المركز العربي للإنماء التربوي والاجتماعي (تيم) دراسة حول المشكلات التي تواجه تطبيق التعليم الأساسي، وينبغي أن توضع في الاعتبار عند وضع تخطيط وتصميم وتنفيذ برامج التدريب أثناء الخدمة للعاملين في مجال التعليم الأساسي من معلمين وموجهين وفنيين. نذكر منها ما يلي :

١- التباين في الآراء حول مفهوم التعليم الأساسي وأهدافه وكيفية تطبيقه، عمليا في المدارس.

٢- قصور البرامج التدريبية عن إشباع الحاجات التدريبية للفئات المختلفة العامة في مجال التعليم الأساسي ورغبتهم في التعرف على التجارب الحديثة والنماذج المبتكرة وأساليب حل المشكلات المدرسية.

٣- قصر مدة البرامج، واقتصارها على المحاضرات والأحاديث والمناقشات المحدودة وبالتالي قلة شيوع استخدام الأساليب الحديثة في التدريب والوسائل التعليمية المتطورة.

٤- عدم الاستخدام الموسع المكثف لوسائل الإعلام التعليمية المختلفة في برامج التدريب وذلك للتهيئة والإعداد العام الموسع لمفهوم التعليم الأساسي وفلسفته وبرامجه وممارساته ومشكلاته، مما أدى إلى أن برامج التدريب تغطي جزءا محدودا من مجتمع التدريب.

٥- بعض القائمين بالتدريب من أساتذة جامعات وخبراء تعليم قد لا يكونون معدين الإعداد الكافي لكي يقوموا بدورهم الكامل كمدرسين، بالإضافة إلى عدم تفهمهم لمثل هذا العمل الذي يحتاج إلى متخصصين.

٦- غياب الحوافز المادية أو الأدبية لتشجيع المعلمين والموجهين والمديرين وغيرهم من القائمين بالتعليم الأساسي على الانتظام في عمليات التدريب.

(يوسف صلاح الدين قطب وعبد الفتاح جلال وحسين بشير محمود، ١٩٨٨ ص ص ١٣/١٤).

أما من حيث أوجه القصور في شعبة إعداد معلم التعليم الابتدائي بكليات التربية، فقد أبرزها محمد محمد سكران في دراسة ميدانية، وكانت عينة الدراسة ٤٣٧

طالبا وطالبة ممن يدرسون فى هذه الشعبة، وينتمون إلى ٩ كليات للتربيـــة بمصـــر. وانتهت الدراسة إلى أن المشكلات التى يعانى منها طلاب شـــعبة التعليـــم الابتدائـــى بكليات التربية، من وجهة نظرهم، ومرتبة تنازليا كانت كالتالى :

١- كثرة المقررات الدراسية وصعوبتها.

٢- التفريع والتطويل فى المقررات الدراسية.

٣- كثرة القوانين والمصطلحات وصعوبة فهمها.

٤- الاعتماد على الشرح النظرى فى التدريس.

٥- قلة التدريبات وحل التمرينات.

٦- قلة إجراء التجارب المعملية.

٧- ازدحام المدرجات والمعامل.

٨- صعوبة الامتحانات وغموضها.

٩- ارتفاع ثمن الكتب والمذكرات.

١٠- قلة الاهتمام بالطلاب أو العمل على حل مشكلاتهم.

١١- سوء معاملة الطلاب.

١٢- سوء توزيع الجدول الدراسى.

١٣- تأخر وصول الكتب والمذكرات للطلاب.

١٤- سوء انتظام سير الدراسة.

١٥- كثرة غياب الأساتذة عن المحاضرات.

١٦- التفرقة فى المعاملة بين الطلاب.

١٧- قلة احترام مشاعر الطلاب.

١٨- صعوبة محتوى الكتب والمذكرات.

١٩- سوء طباعة الكتب والمذكرات.

٢٠- كثرة الكتب والمذكرات للمقرر الواحد.

٢١- عدم الدقة فى تصحيح الامتحانات.

(محمد محمد سكران، ١٩٩٠ ، ص ١٨٤).

(ب) القصور عند معلم الكبار :

تعددت مظاهر القصور عند معلم محو الأمية وتعليم الكبـــار. ومـــن أشـــكال القصور ما يعزى للمعلم نفسه متمثلا فى ضعف مستوى هذا المعلـــم، وعـــدم توافـــر بعض الكفايات اللازمة لنجاحه. ومن أشكال القصور ما يعزى إلى أســـلوب اختيـــار

وتجنيد معلم الكبار • ومنها ما يعزى إلى برامج تدريبه• وفيما يلى تفصيل القول فـــى كل منها :

أ- القصور فى أداء المعلم : من أبرز أوجه القصور فى أداء معلـــم محـــو الأميـــة والكبار ما يلى :

١- العجز عن وضع تصور لبرنامج لمحو الأمية أو إعداد بعض مكوناته مثل وحـــدة دراسية أو وحدات مصغرة أو (دراسة) Modules.

٢- ضحالة الثقافة الدينية عند كثير منهم أيضا، مما يجعلهم عاجزين عن تدريس مـــادة التربية الدينية بما تثيره من تساؤلات•

٣- ضحالة الثقافة العامة، خاصة العلمية، عند كثير من المعلمين، مما يجعلهم عاجزين أحيانا عن الرد على استفسارات الكبار فى مادة الثقافة العامة•

٤- العجز عن مواجهة بعض مشكلات الدارسين الكبار، وإدراك ما تفرضه الفـــروق الفردية بينهم عليه من إجراءات•

٥- عدم القدرة على استخدام الأساليب العلمية فى تقدير احتياجات الدارسين أو دراســة مشكلاتهم بشكل عام•

٦- عدم التدرب على التعلم الذاتي، والعجز عن تملك مهارات الاستقلال فى تحصيـــل المعرفة•

٧- عدم القدرة على التفكير أحيانا فى أساليب نشاط تصاحب إلقاء الدروس فى برنامج محو الأمية، والعجز عن ممارستها إن كان البرنامج ينص عليها•

٨- افتقار بعض المعلمين إلى الجوانب الإدارية المهمة اللازمة للعمل فى برامج محـــو الأمية وتعليم الكبار•

أما عن أوجه القصور عند معلمى القراءة والكتابة على وجه التحديـــد، فقـــد حددتها (آسيا حامد ياركندى) فى ضوء تطبيقها لعدد من الاختبارات على المعلمـــات فى فصول محو الأمية فى المنطقة الغربية (جدة ومكة المكرمة والطائف). وقد انتهت الدراسة إلى أن أكثر الكفايات التى يوجد قصور فيها عند معلمات القراءة والكتابة فـــى فصول محو الأمية هى :

١- توظيف الإمكانات البيئية المتاحة بكفاءة•

٢- تحديد حاجات الدارسات عند تعلم القراءة والكتابة•

٣- شمول الأهداف لمجالات التعلم الثلاثة (المعرفى والوجدانى والمهارى)•

٤- استخدام الثروة اللغوية الشفوية للدارسين كأساس لتحسين مهارة القـــراءة باللغــة العربية الفحصى٠

٥- تحقيق التوازن بين القراءة والكتابة بما يتناسب ومكانة كل منهما٠

٦- تنمية القدرة على تطبيق المهارات المكتسبة فى مواجهة الحاجات الشخصية٠

٧- استخدام التقنيات التربوية الحديثة كوسائط لسرعة اكتساب المهارات اللغوية٠

٨- تصميم مجموعة من التدريبات متنوعة الأهداف لتنمية مهارات القراءة والكتابة٠

٩- تحليل نتائج الاختبارات المتنوعة لقياس ما حققته الدراسات من تقدم فى مــهارات القراءة والكتابة٠

١٠- تحديد الجوانب اللغوية التى يعانى الدارسون صعوبة فى تعلمها٠

١١- تزويد الدارسين بمعايير للتقويم الذاتى لمهارتهم فى القراءة والكتابة٠

(آسيا حامد ياركندى، ١٩٨٨)٠

* بينما يلخص (محمد صديق حمادة) أهم مشكلات المعلم أو أوجه القصـــور لديه فى عبارة واحدة هى «قلة الوعى التربوى»٠ ويفصلها فيما يلى :

١- عدم الوعى بالفلسفة التربوية فى مصر بشكل عام٠

٢- عدم الوعى بأهداف المدرسة (تعليم أساسى) أو نوع التعليم (كبار)٠

٣- عدم الوعى بثقافة المجتمع٠

٤- عدم الوعى بدوره الإدارى وقائد تربوى٠

٥- عدم الوعى بدوره كموجه ومرشد للتلاميذ أو الكبار ومؤثر هام فى شخصياتهم٠

٦- عدم الوعى بالمفهوم الحديث للمنهج وطرائق التدريس٠

(محمد صديق حمادة ١٩٨٧، ص ٥٣)٠

ب- **القصور فى أساليب الاختيار والتجنيد** : من أبرز أوجه القصور فـــى أســاليب اختيار وتجنيد معلم الكبار ما يلى :

١- تجنيد خليط من المعلمين من مستويات علمية مختلفة، وتخصصات متباينــة، دون تدريبهم على محو الأمية وتعليم الكبار٠

٢- قبول طلاب شعبة إعداد معلم التعليم الأساسى بكليات التربية من بيـــن ضعـــاف طلاب الثانوية العامة الذين لم تستوعبهم الكليات والمعاهد العليا فى المرحلتيـــن الأوليين بمكتب التنسيق٠

٣- عدم الإقرار بتطبيق اختبارات قبول يتم فى ضوئها قبول الطلاب فى شعبة التعليم الأساسى بكليات التربية، وغيرها من الشعب التى يختار منها معلمو الكبار مثـل

اللغة العربية والمواد الاجتماعية .. وغيرهما. حيث ترفض القوانين تحويل الطلاب من شعبة التعليم الأساسى إلى الشعب الأخرى بالكلية.

جـ- **القصور فى نظم إعداد معلم الكبار** : من أبرز أوجه القصور فى نظم إعداد معلم الكبار، في رأينا، ما يلى :

١- افتقار نظم إعداد المعلم فى مصر بشكل عام إلى فلسفة واضحة محددة المعالم، حتى لقد كثر تردد السؤال : **ما نوع المعلم الذى نريده على وجه التحديد؟**

٢- عدم بناء برامج إعداد معلم محو الأمية وتعليم الكبار على تصور واضح للكفايات الأكاديمية والتربوية اللازمة له.

٣- افتقار بعض، إن لم يكن كثير، من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات للخبرة المباشرة لنظم التعليم العام. وكذلك تعليم الكبار، حيث عينوا مباشرة بالجامعة فور التخرج منها، مما يحرم بعض أفكارهم من واقعية التصور. ومن ثم إمكانية التنفيذ، ويزيد بالتالي من الينبغيات على حساب الإمكانات.

٤- قلة، إن لم يكن ندرة، المتخصصين فى محو الأمية وتعليم الكبار بالجامعات مما يحرم كلياتها من توافر الخبرة اللازمة، وفتح الباب بالتالي للاجتهادات فى إلقاء المحاضرات فى هذا المجال، دون الاستناد إلى دراسات علمية متخصصة.

٥- ضحالة القدر الذى يدرس للطلاب فى شعب إعداد معلم التعليم الابتدائى بكليات التربية من مقررات مرتبطة بتعليم الكبار أو خدمة البيئة.

٦- عدم إتاحة الفرصة فى برامج الإعداد للتدرب على الأداء العقلى (تربية عملية) فى فصول محو الأمية وتعليم الكبار، باستثناء المعسكر المقترح فى شعبة إعداد معلم التعليم الابتدائى بكليات التربية، رغم ما يوجه إليها من نقد.

د- **القصور فى برامج التدريب** : من أبرز أوجه القصور فى برامج تدريب معلم الكبار ما يلى :

١- عدم كفاءة بعض المتدربين، والحاجة إلى تكليف أفراد يقومون بالتدريب لا عن كفاءة بقدر ما هو عن مراعاة لوضع وظيفى معين لهم.

٢- عقد برامج التدريب فى فترات متباعدة تقلل الفائدة منها.

٣- عجز بعض برامج التدريب عن أن تشمل جميع المعلمين الذين هم فى حاجة إليها.

٤- أنها دورات قصيرة لا تكفى لإحداث تغيير فى مفاهيم واتجاهات وقدرات وممارسات العاملين فى تعليم الكبار.

٥- يغلب عليها الطابع النظرى المجرد، إذ تجرى فى مراكز التدريب دون النزول إلى الميدان ودراسة بيئة الأميين ومعايشتهم فى حياتهم وعملهم.

٦- تعتمد بدرجة أساسية على «المحاضرات» ومن ثم فإنها تفتقد التفاعل بين المدربين والمتدربين، وتضعف من إيجابية المتدربين ومشاركتهم فى عملية التدريب.

٧- تتفاوت من حيث فاعليتها، وفقا لتباين مستويات القائمين بالإشراف عليها، والعاملين فيها. إذ لا يتوافر لبعضها عدد كاف من المتخصصين فى تعليم الكبار، بينما يتعذر أحيانا أخرى توفير الخبراء وتفرغهم طوال مدة الدورة.

٨- تركز على التعريف بمشكلة الأمية وخطورتها. وأهمية تعليم الكبار، وطرق التدريس لهم، وقد تتعرض للتعريف بشخصية الكبير وتعلمه، وبعض الوسائل التى تستخدم فى تعليم الكبار، أى أنها تركز على مبادئ تعليم الكبار من منظور محو الأمية الوظيفى أو الحضارى فضلا عن أن يكون معلم الكبار «أداة للتغيير الاجتماعى».

٩- تفتقر إلى الشمول والتكامل فى معالجتها للعناصر المختلفة التى تكون برنامج إعداد معلم الكبار، وتغفل أحيانا عناصرها فى هذا الإعداد (محمد نبيل نوفل ١٩٨٧ ص ص ١٧/١٨).

أما من حيث أوجه القصور فى برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعى، بوصفه أحد برامج التدريب أثناء الخدمة، فقد تم حصرها فى دراستين.

الدراسة الأولى *:* قامت بها عازة محمد سلام وطبقت فيها استبيانا على ١٢٠ دارسا فى هذا البرنامج بجامعة المنيا. ومن بين ما انتهت إليه الباحثة أن العوامل التى تحد من التحقيق الكامل لأهداف البرنامج، كما يراها الدارسون كالتالى :

١- غلبة المواد النظرية.

٢- كثرة عدد المشتركين.

٣- عدم وضوح أهداف البرنامج.

٤- قلة الوقت المخصص للبرنامج.

٥- عدم كفاية الإشراف الإداري الأكاديمى.

٦- قلة كفاءة المحاضرين.

٧- قلة فرص التفاعل بين المشاركين فى البرنامج.

أما من حيث أوجه القصور فى مواد البرنامج، فيرى الدارســـون أن أهمـــها مايلى:

١- افتقار المحتوى إلى موضوعات جديدة.

٢- غلبة الجانب النظرى على الموضوعات.

٣- عدم تناول الموضوعات للمشكلات العملية الخاصة بممارسة المهنة.

٤- وجود مواد كان يمكن الاستغناء عنها.

٥- عدم التقيد بظروف البيئة فى عرض الموضوعات.

يضاف إلى ذلك أوجه قصور أخرى خاصة باستخدام الوســـائل التعليميـــة وأســـاليب التقويم (عازه محمد سلام، ١٩٩٠).

الدراسة الثانية : قام محمد على الديب بدراسة ميدانية لبحث معوقات الدراسة لـــدى المعلمين الدارسين ببرنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجـــامعى. وقد طبق استبيانين أحدهما على ٨١ من الدارسين أنفسهم بالقاهرة والفيوم. والآخـــر على ٣٣ عضوا من أعضاء هيئة التدريس ومستشارى المـــواد الدراســـية ومديـــرى مراكز التأهيل بالبرنامج.

وانتهى إلى حصر المعوقات مصنفا إياها تحت ثمانية أنواع يشتمل كل منـــها على عدد من المعوقات، مقسما نتائجه إلى قسمين : الأول : المعوقات كمـــا يراهـــا المعلمون الدارسون، والثانى : المعوقات كما يراها الخبراء (أعضاء هيئة التدريـــس والمستشارون ومديرو المراكز). وسوف نقتصر فى هذه الدراسة على سرد المعوقات كما يراها الخبراء، وتنقسم إلى عدة أنواع كالتالى :

(١)- معوقات تتعلق بالمادة الدراسية : وتتلخص فيما يلى :

١- المادة العلمية أعلى من مستوى الدارسين العلمى.

٢-المادة العلمية كثيرة جدا بالنسبة للوقت المتاح.

٣- ليس هناك فصل داخل القسم الأدبى، فالمعلم الطالب يدرس (عربى - جغرافيـا - تاريخ - إنجليزى - أشغال ورسم) . وهذا يختلف عما هو موجود فـــى كليـــات التربية من تخصصات.

٤- ليس هناك فصل بين التخصصات فى القسم العلمى، فـــالمعلم الطـــالب يـــدرس (كيمياء - وطبيعة - رياضيات - بيولوجى)، أى جميع التخصصـــات العلميـــة وهذا يختلف عن النظام المتبع لكليات التربية.

٥- ليس هناك خبرة سابقة بكثير من المصطلحات العلمية.

٦- عدم التركيز على الموضوع الواحد والانتقال إلى موضوعات متعددة.
٧- لا يراعى احتياجات الدارس الحقيقية للمادة المقررة.
٨- التطبيق العلمى للمواد العلمية غير كافى.
٩- عدم وضوح المادة العلمية.

(٢)- معوقات ترجع إلى الكتاب المدرسى : وتتلخص فيما يلى :

١- الكتاب به كثير من الأخطاء المطبعية.
٢- مستوى الكتاب العلمى أعلى من مستوى الدارس بكثير.
٣- عدم تعدد الكتب التى يستقى منها الدارس المعلومات.
٤- تأخر وصول الكتاب للدارسين.
٥- طبعات الكتب تجريبية مما يوجب إعادة النظر فيها وتقويمها لإقرارها أو تعديلها.

(٣)- معوقات تتعلق بنظام الفصول الدراسية الثلاثة: وتتلخص فيما يلى:

١- صغر المدة الزمنية للفصل الدراسى «الترم» بالنسبة لهذا الكم الكبير من المعلومات.
٢- كثرة الفصول الدراسية «ثلاثة فصول دراسية فى العام الواحد».
٣- مواعيد بدء الدراسة بالبرنامج غير مناسبة.
٤- نظام الفصول الدراسية لا يراعى ظروف الراحة والإجازات بالنسبة للدارس.

(٤)- معوقات خاصة بطريقة اللقاءات الدراسية الثمانية لكل مادة وتتلخص فيما يلى:

١- اللقاءات الثمانية المقررة لكل مادة غير كافية.
٢- مواعيد اللقاءات الدراسية غير ملائمة للدارسين الذين يعملون بالفترة المسائية.
٣- قلة عدد الطلاب الحاضرين فى هذه اللقاءات.
٤- عدم تفرغ الدارسين بالبرنامج.
٥- عدم وجود دافعية قوية لدى الدارسين لحضور اللقاءات.
٦- عدم القراءة من جانب الدارسين قبل اللقاءات.
٧- مستوى اللقاءات لا يتناسب مع الإمكانات المتاحة. فلا يستخدم فيها كل إمكانات المراكز من التليفزيون والفيديو التسجيلات الصوتية.
٨- الدارسون يأتون إلى اللقاءات مرهقين بعد يوم عمل شاق.

٩- صغر مرتبات الدارسين، مما يجعلهم يتركون اللقاءات الدراسية، ويبحثون عن الدروس الخصوصية.

١٠- بعد مكان الدراسة عن مقار أعمال الدارسين.

(٥)- معوقات تتعلق باستخدام التليفزيون كوسيلة تعليم : وتتلخص فيما يلى :

١- لا تذاع حلقات التليفزيون فى مواعيد مناسبة مع الدارسين حيث تتعارض مع مواعيد اللقاءات.

٢- لا تستخدم أجهزة التليفزيون والفيديو المتوافرة فى المراكز لشرح الدروس المختلفة.

٣- التليفزيون يحول دون التفاعل المباشر.

٤- قلة عدد البرامج المذاعة.

(٦)- معوقات ترجع إلى أسئلة الامتحانات : وتتلخص فيما يلى :

١- طريقة الأسئلة تساعد على الغش الجماعى.

٢- لا تظهر الابتكار فى الإجابة.

٣- هناك أخطاء فى كتابة وطباعة الأسئلة.

٤- الأسئلة كثيرة بالنسبة للزمن المحدد للإجابة.

٥- قصور الامتحانات وتباع فى الأسواق الامتحانات الخاصة بالأعوام الماضية.

٦- لا تراعى الأسئلة الفروق الفردية.

٧- تركز الأسئلة على المستويات المعرفية الأدنى.

٨- هناك تكرار فى الأسئلة.

٩- الإجابة عرضة للتخمين لدرجة كبيرة.

(٧)- معوقات أخرى فى البرنامج لم يذكرها الباحث: وتتلخص فيما يلى:

١- هناك عيوب تتعلق بتنظيم وإدارة البرنامج.

٢- هناك دارسون كبار السن ويجب توفير الأماكن للأصغر منهم أولا.

٣- يوجد معوقات تتعلق بزيادة وسائل التدريس المستخدمة وتعددها.

٤- المعاملة المالية لأعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون ويصممون البرنامج أقل كثيرا من المعاملة المالية بالجامعات.

٥- يوجد عيوب تتعلق بالدارس تتمثل فى مدى دافعية الدارس فى الاستمرار فى الدراسة وعادات الدارسين يجب بحثها.

٦- عدم تفرغ بعض المسئولين للإشراف المباشر على البرنامج.

٧- عدم تحديد مصروفات ولو قليلة تصرف على البرنامج كـي يشـعر الدارسـون بالجدية.

٨- الدارسون يهدفون إلى الحصول على شهادة أكثر من اهتمامهم بالعلم.

٩- عدم تعاون إدارة بعض المراكز.

(٨)- معوقات غير مباشرة : وتتلخص فيما يلي :

أ- يفترض مؤلف الكتاب أن الدارس لديه خبرة سابقة بالمادة العلمية.

ب- يفترض مؤلف الكتاب في الدارس عدم الخبرة السابقة بالمادة العلمية.

تصور لبرامج الإعداد والتدريب :

ليس من أهداف هذه الدراسة أو في طاقتها تقديم برنامج علمي متكامل لإعداد أو تدريب معلم التعليم الأساسي والكبار .. وحسبنا فيها أن نشير إلى بعض المبادئ التي نراها لازمة عند وضع برنامج لإعداد أو تدريب هذا المعلم.

وبداية نعرض لأهم مقومات برنامج إعداد أو تدريب المعلم بشكل عام، ومعلم التعليم الأساسي والكبار بشكل خاص. كما يحددها الخبراء في هذا المجال.

فمن حيث برامج إعداد المعلم بشكل عام، نطرح هنا نموذج سميث .Smith,j لأهداف البرنامج المعد إعدادا متكاملا لمعلم الغد « وذلك في دراسة له بعنوان » التربية ثلاثية الأبعاد Three - dimentional education ويتضمن هذا النموذج الأبعاد الثلاثية الآتية :

(أ) البعد الأول: ويتضمن كلا مما يلي:

١- حب التعليم والرضا بالمهنة عن اقتناع.

٢- الاطلاع الواسع المتعدد الاتجاهات.

٣- التعبير عن الذات مشافهة وتحريرا.

٤- التميز على الأقل في مادة تعليمية واحدة أساسية ومادة أخرى مصاحبة.

٥- الاهتمام بالأحداث الجارية ومتابعتها.

٦- معرفة بعض أساسيات الرياضيات والسوسيولوجي والفلسفة.

(ب) البعد الثاني: ويتضمن كلا مما يلي :

١- استخدام مصادر التعلم بفعالية عالية.

٢- استخدام إستراتيجيات تدريسية مختلفة.

٣- معرفة كيفية تحديد أنماط تعليم الدارسين نظريا وتطبيقيا.

٤- معرفة كيفية تحديد مستويات تعليم الدارسين نظريا وتطبيقيا.

٥- معرفة كيفية العمل مع الدارسين فرادى أو مجموعات.

(جـ) البعد الثالث: ويتضمن كلا مما يلى :

١- فهم واختبار المفاهيم التى تتعلق بتنمية الذات وتطور المجتمع.

٢- فهم نقاط القوة والضعف فى الشخصية، وفهم أهداف عمليات التفاعل المختلفة.

٣- الموضوعية فى نظرته للآخرين.

٤- التعامل الفعال مع مجموعات كبيرة ومتنوعة من الناس خارج الفصل الدراسى (مصطفى عبد السميع محمد، ١٩٨٧ ص ١٢٠).

أما روبرت أجبرت فيعرض أهم مقومات البرنامج الناجح لإعداد معلم التعليم الأساسى فيما يلى :

١- منهج دراسى مناسب.

٢- أساليب فعالة فى التدريس فى إطار هذا المنهج.

٣- خبرة عملية فى مدرسة تمثل التعليم الأساسى بحق.

٤- حلقات نقاشية (سمنار) مصاحبة للتربية العملية يستطيع الطلاب المعلمون من خلالها تحقيق التكامل بين خبراتهم.

٥- خضوع المعلم للإشراف والتوجيه فى بداية ممارسته لمهمة التدريس على مدى فترة تتراوح من عام إلى ثلاثة فى إطار خطة متكاملة تشترك فيها المدرسة ومعهد إعداد هذا المعلم.

٦- الثقة بأن إعداد المعلم، لكى يدرس بفعالية وكفاءة فى التعليم الأساسى، إنما يتطلب إجراءات معقدة ومكلفة، وليس بالأمر اليسير! (Egbert, R. 1981, P : 142).

خطة برنامج التدريب لمعلم الكبار

أما برامج تدريب المشتغلين بتعليم الكبار، فيطرح جرابووكى وزملاؤه مجموعة أسس ينبغى أن تراعى عند تصميم هذه البرامج. هذه الأسس هى :

١- تعيين حاجات التدريب الخاصة بالمشاركين.

٢-تحديد أعداد خاصة بمجموعات من المشاركين متوحدة الهدف.

٣- إعداد يتمركز حول الكفاءة المهنية.

٤- تكامل الثقافة الأكاديمية والخبرة العملية.

٥- تعزيز تقنيات الإعداد ومعرفة استخدامها وابتكارها.

٦- تقويم متنوع الوسائل والأهداف، تقويم تحصيلـــي وإرشـادي وعلاجـي بواسطة مدربين ومقومين متخصصين محليين وخارجيين.

٧- مشاركة المتدربين في تصميم وتنفيذ برامج التدريب.

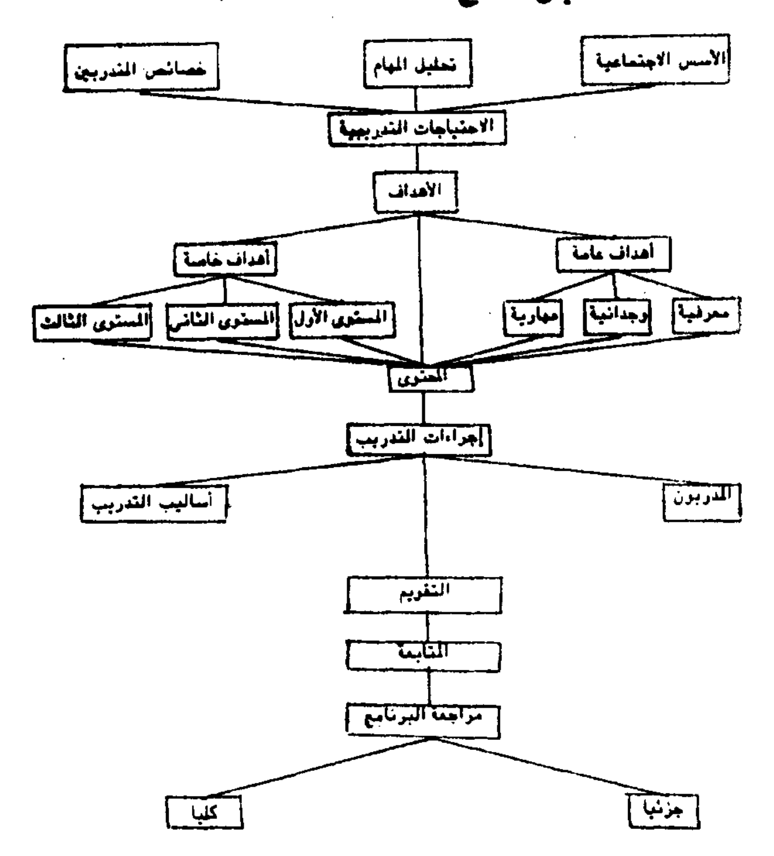
٨- متابعة برامج التدريب بوسائل تعزز من فعاليتها وتعمق آثارها.

(محمود قمبر، ١٩٨٥ ، ص ١٦٧).

وإذا كنا ننظر إلى العملية التعليمية بوصفها نظاما، وجب أن ننظر إلى برامـج التدريب بوصفها نظاما كذلك، تتشابك فيه العلاقة بين مجموعة من العناصر، وتتمـيز مكوناته بما بينها من وحدة وظيفية، تنشأ بينها درجة عالية من التفاعل المتبادل فـي ضوء ظروف بيئية وزمانية معينة.

من خلال هذا المفهوم يمكن النظر إلى الشكل التالي الذي يجسد لنا خطـوات إعداد برنامج تدريس لمعلم الكبار.

شكل رقم (١)
خطة برنامج التدريب لمعلم الكبار



من هذا الشكل يتبين أن بداية الأمر فى التخطيط لبرنامج تدريب معلم الكبار تكمن فى التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية للمعلمين الذين يختار منهم معلمو الكبار • وتشتق هذه الاحتياجات من ثلاثة مصادر أساسية هى :

(أ) **الأسس الاجتماعية** : ويقصد بها دراسة كل ما يتعلق بقضية محو الأمية وتعليم الكبار من جوانب اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية •• فضلا عن التشريعات التى صدرت بشأنها. إن موقع محو الأمية وتعليم الكبار فى المجتمع هو بلا ريب أحد المصادر الأساسية لتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين •

(ب) **تحليل المهام** : ويقصد به الوصف الدقيق لأشكال الأداء التى يقوم بها بالفعل معلم محو الأمية وتعليم الكبار. وذلك حتى يمكن إدراك الفجوة بين ما ينبغى أن يكون عليه المعلم الحالى وما هو عليه فى الواقع. ومن المعروف أن تحليل المهام يقتصر على المعلمين المشهود لهم بالكفاءة • وفى ظل ظروف تسمح لهم بأداء أدوارهم •

ولقد أجريت دراسات حول مهام معلم الكبار وأدواره أو واجباته نختار منها دراستين : الأولى لواجبات معلم الكبار بشكل عام. والثانية لمهام معلم القراءة والكتابة فى فصول محو الأمية (مرحلة المكافحة) •

فأما الدراسة الأولى فقد أعدها «مالكولم نولز Knowles, M »وهو أحد أشهر المتخصصين فى تعليم الكبار بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد حدد دور مدرسى الكبار وواجباته فى ستة واجبات هى :

١- دور تحديدى، يتمثل فى مساعدة الدارسين الكبار لاكتشاف حاجاتهم التعليمية ضمن الظروف الموجودة •

٢- دور تخطيطى، أى التخطيط مع الدارسين لمجموعة من الخبرات والتجارب الضرورية لتحقيق الحاجات التعليمية •

٣- الدور النفسى، ويتمثل فى خلق الظروف المناسبة للدارس فى استمرارية رغبته فى الدراسة •

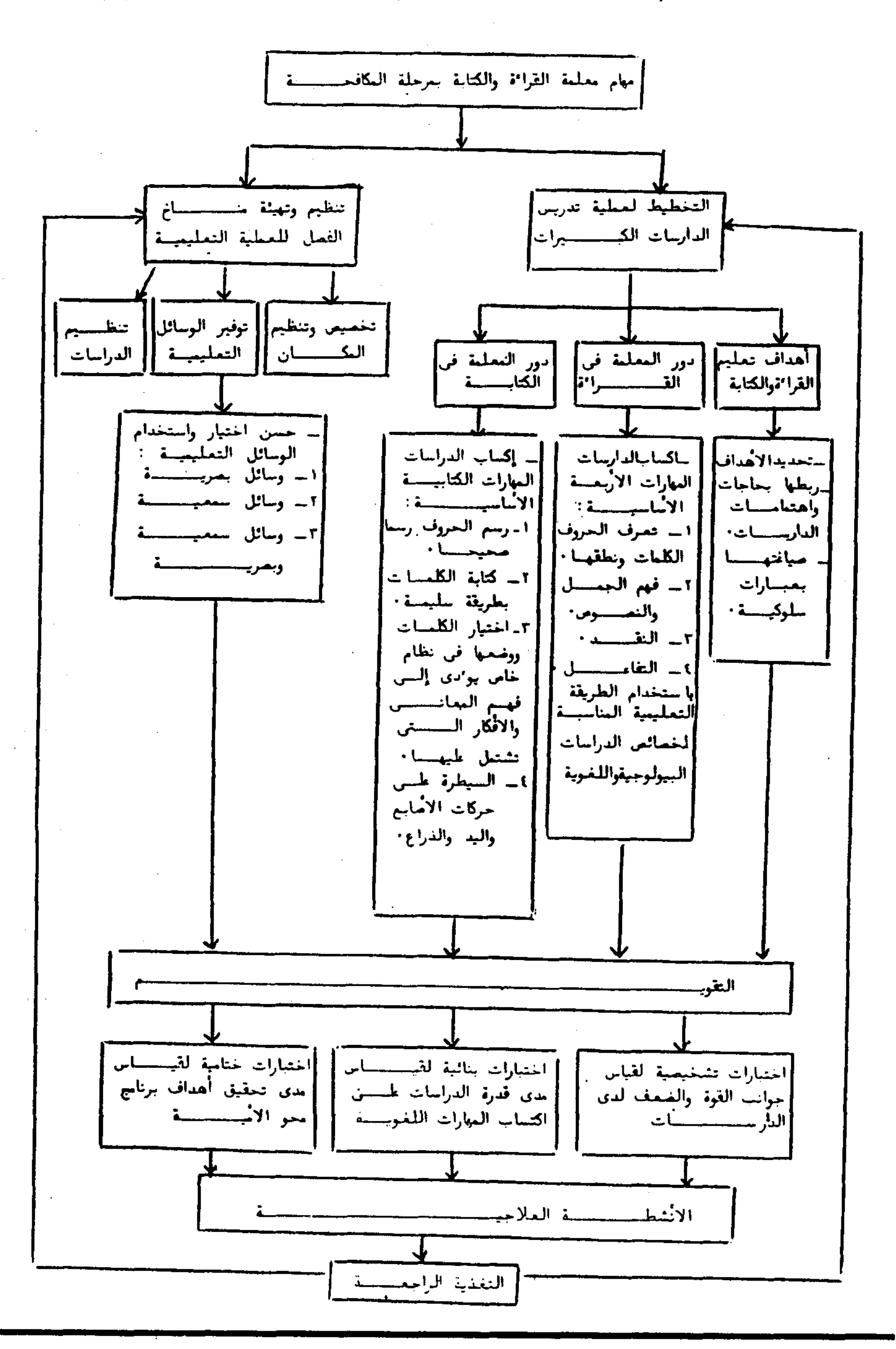
٤- دوره فى اختيار أفضل الطرق الدراسية من أجل تحقيق التعليم •

٥- توفير المواد والمعلومات الضرورية •

٦- الواجب التقييمى، ويتمثل فى مساعدة الدارس على قياس مدى التقدم وقياس حاصل العملية التعليمية. (محمد أحمد عجاوى ، ١٩٨٢).

مهام معلمة القراءة والكتابة بمرحلة المكافحة :

بينما تعرض آسيا ياركندى فى رسالتها للدكتوراه مهام معلمة القراءة والكتابة فى مرحلة المكافحة (آسيا ياركندى، ص ١٩٣). ويوضحها الشكل رقم (٢)٠



جـ- **خصائص المتدربين** : ويقصد بذلك تحديد خصائص هؤلاء المعلمين سواء من حيث مستويات التفكير أو القيم أو الاتجاهات أو الجوانب النفسية والاجتماعية الأخرى. فما يتناسب مع هذه الطائفة من المعلمين قد لا يتناسب مع غيرهم.

أما من حيث الاحتياجات التدريبية لدى معلم محو الأمية وتعليم الكبار فقد حددتها دراسات كثيرة قد لا تسمح حدود الدراسة الحالية بالتوسع فيها.

أجرى محمد عبد القادر فى تايلاند دراسة حول هذه الحاجات عند معلمى الكبار هناك، وجه فيها سؤالا إلى ١٥٩ معلما للكبار. هذا السؤال هو : ما الكفايات التى تشعر أنك بحاجة إليها حتى تساعدك فى إدارة فصول الكبار والتدريس لهم بكفاءة أكبر؟ وكانت الإجابة كالتالى :

١- سيكولوجية الكبار.
٢- أساليب التدريس.
٣- طرق تدريس القراءة.
٤- فلسفة تعليم الكبار (Kadir, M, 1976, P : 31).

وقدم راهان تانجشونج فى دراسة للدكتوراه بجامعة ولاية فلوريدا قائمة بالحاجات التدريبية اللازمة لمعلم الكبار فى تايلاند. والتى تصلح إلى حد كبير للتعميم على معلمى الكبار فى مجتمعات أخرى. وقد بنى قائمة الحاجات التدريبية على دراسة علمية حدد فيها ٧ كفايات أساسية تلزم معلم الكبار. أما من حيث قائمة الحاجات التدريبية فتشتمل على ٥٧ عبارة تدور حول مختلف مجالات العمل فى ميدان تعليم الكبار (Tangchuang, 1984).

وبالنسبة للحاجات التدريبية لمعلم القراءة والكتابة فى برامج محو الأمية فقد حددتها آسيا ياركندى، وذكرت أن أهم خمس حاجات لدى معلمه القراءة والكتابة هى أن تكون قادرة على :

١- تحديد حاجات الدارسات من تعلم القراءة والكتابة.
٢- شمول الأهداف لمجالات التعلم الثلاثة (المعرفى ، الوجدانى ، النفسى حركى).
٣- استخدام الثروة اللغوية الشفهية للدارسات كأساس لتحسين مهارة القراءة باللغة العربية الفصحى.
٤- استخدام التقنيات التربوية الحديثة كوسائط لسرعة اكتساب الدارسات للمهارات اللغوية.

٥- تصميم مجموعة من التدريبات متنوعة الأهداف لتنمية مهارات القراءة والكتابة (آسيا حامد ياكندى ، ١٩٨٨، ص ٢٤٤)٠

في ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية يمكن التخطيط لنوعين من الأهداف هما:

(أ) الأهداف العامة : وتشتمل على القدر المشترك من المعلومات والمعارف والقيم والاتجاهات والمهارات التى تلتقى عندها حاجات المتدربين أيًا كانت نوعياتهم٠

والحديث عن هذه الأهداف. إذن، ينبغى أن يرد بشكل تفصيلى يحدد ما كان منها معرفيا وما كان وجدانيا، وما كان مهاريا، مما يمثل الأرضية المشتركة التى تجمع بين المتدربين٠

(ب) الأهداف الخاصة : وتشتمل على القدر النوعى الذى يخص كل فئة من فئات المتدربين؛ ذلك أن ميدان محو الأمية وتعليم الكبار يضم فئات مختلفة من المعلمين٠

وفى دراسة قدمت إلى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى دورته التاسعة (سبتمبر ٨١/يونية ١٩٨٢) انتهت إلى أن مستويات العاملين ببرامج تعليم الكبار فى مصر تنحصر فى ثلاثة هى :

١- العاملون المتفرغون فى تعليم الكبار٠

٢- العاملون المتفرغون فى مهنة التعليم أو فى مهن أخرى وملزمون بتخصيص نسبة محددة للعمل فى تعليم الكبار٠

٣- العاملون بعض الوقت، أو فى غير أوقات أعمالهم الرسمية سواء أكانوا عاملين بالأجر أم متطوعين٠

ولكل صنف من هؤلاء أهداف خاصة لبرامج التدريب ينبغى أن تراعى. وفى ضوء هذه الأهداف يتحدد المحتوى الذى يصلح للبرنامج التدريبى، ثم يختار منه ما يناسب كل مستوى على حدة، بالإضافة إلى اختيار المحتوى الذى يمثل القدر المشترك العام٠

ولقد قدمت دراسات كثيرة أيضا حول المحتوى المناسب للمعلمين فى برامج التدريب ليكونوا معلمى محو أمية وتعليم كبار٠

وسوف نقتصر على عرض نتائج دراستين، إحداهما فى بيئة أجنبية والأخرى فى منطقة عربية. والدراسة الأجنبية تدور فى تايلاند، وهى الدراسة التى سبق الإشارة إليها. والتى قام فيها محمد عبد القادر فى رسالته للدكتوراه بوضع تصور لمحتوى البرنامج التدريبى لمعلم محو الأمية وتعليم الكبار فى تايلاند. ويذكر الباحث

أن من الموضوعات التى ينبغى أن تشتمل عليها برامج تدريب معلمى الكبار ومحو الأمية ما يلى :

١- فلسفة تعليم الكبار ومحو الأمية الوظيفى.

٢- أسس وأساليب استخدام واختيار وإعداد المواد التعليمية.

٣- طرق تدريس القراءة للكبار.

٤- تعرف العوامل المساعدة على تنمية قدرات التعلم.

٥- تشخيص صعوبات التعلم.

٦- تصميم نماذج التعلم للكبار.

٧- الخصائص النفسية للدارسين الكبار وتحديد حاجاتهم ودوافعهم وسيكولوجية تعلمهم.

٨- الأسس الاجتماعية لاهتمامات الكبار وحاجاتهم ومشكلاتهم وكيفية ممارستهم لأدوارهم فى الحياة.

٩- التدريب على إدارة المناقشات وتمكين الدارس من اكتساب مهارات القيادة.

١٠- أساليب استثارة الدوافع.

١١- أسس وأساليب استخدام الوسائل التعليمية.

١٢- طرق استخدام وتوظيف إمكانات البيئة والمجتمع المحلى، سواء أكانت إمكانات طبيعية أم فنية أم مادية، كوسائل مساعدة لتعليم الكبار.

١٣- أساليب التقويم وتقدير مستوى تحصيل الطلاب ومدى تحقيق أهداف البرنامج.

١٤- طرق وأساليب صياغة الأهداف التعليمية، وتحديد الحد الأدنى من الأداء المقبول فى المواد المختلفة بالنسبة للكبار.

١٥- الإلمام بالقضايا الاجتماعية والسياسية التى تشغل المجتمع والقدرة على إثارة وعى الدارسين الكبار بها.

١٦- الإيمان بالقيم والاتجاهات الجديدة التى تساعد فى عمليات التنمية مثل تنظيم الأسرة وغيرها حتى نستطيع تنميتها عند الدارسين الكبار. (Kadir,M.A. 1976).

بينما يقدم محمد نبيل نوفل تصورا أشمل للموضوعات الأساسية الخاصة بمحو الأمية وتعليم الكبار. والتى يجب أن يعرفها المشتغلون فى هذا المجال والمعلمون خاصة، ومن ثم ينبغى أن تصبح محورا رئيسيا فى عملية إعدادهم. هذه الموضوعات هى :

١- فلسفة تعليم الكبار :

أ- مفاهيم تعليم الكبار : محو الأمية، تعليم الكبار، التعليم غير النظامى، التدريب المهنى، تنمية المجتمع ٠٠ إلخ٠

ب- تعليم الكبار وعلاقته بتنمية المجتمع والتنمية الشاملة٠

جـ- أهداف تعليم الكبار : الأهداف الفردية - الأهداف الاجتماعية٠

د- مؤسسات تعليم الكبار٠

٢- الأسس الاجتماعية لتعليم الكبار :

أ- القوى الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المؤثرة فى حركة تعليم الكبار فى البلدان العربية٠

ب- واقع الأمية وتعليم الكبار فى المنطقة العربية٠

جـ- حركات ومشروعات التنمية وأثرها على تعليم الكبار٠

د- مستقبل تعليم الكبار٠

٣- تاريخ تعليم الكبار فى البلاد العربية :

أ- أهمية دراسة الأصول التاريخية لحركة تعليم الكبار ومؤسساتها فى المنطقة العربية٠

ب- تعليم الكبار فى البلدان العربية منذ العصر الإسلامى حتى بداية القرن العشرين٠

جـ- تعليم الكبار منذ بداية القرن العشرين حتى الوقت الحاضر٠

د- الوضع الراهن لحركة ومؤسسات تعليم الكبار فى البلدان العربية٠

٤- الدراسة المقارنة فى تعليم الكبار :

أ- أهمية التعرف على الاتجاهات والتجارب العالمية فى تعليم الكبار٠

ب- أهم الاتجاهات الحديثة والمعاصرة فى تعليم الكبار٠

جـ- تنمية المجتمع، التعليم المستمر، التعليم الوظيفى، التعليم الذاتى، التعليم المتناوب ٠٠ وغيرها٠

د- دراسة تجارب الأمم الأخرى فى تعليم الكبار :

* جهود وحملات مكافحة الأمية٠
* تجارب الدول الاشتراكية٠
* تجارب الدول الصناعية المتقدمة٠

٥- الأسس النفسية لتعليم الكبار (علم نفس الكبار) :

أ- أهمية دراسة الأسس النفسية لتعليم الكبار.

ب- ظهور وتطورعلم نفس الكبار.

جـ- شخصية الكبير.

د- تعليم وتعلم الكبار.

هـ- تقويم تعلم الكبار.

و- دراسة « الجماعة الصغيرة ».

٦- برامج تعليم الكبار وأسس إعدادها :

أ- التعريف ببرامج تعليم الكبار ٠

ب- أنواع برامج تعليم الكبار ٠

* من حيث الشكل والتنظيم٠

* من حيث المحتوى والهدف٠

جـ- العوامل المؤثرة فى تصميم البرامج (الجمهور المستهدف، المؤسسة)٠

د- نوعيات المشاركين فى برامج تعليم الكبار ٠

هـ- إعداد البرنامج، وتنفيذه، وتقويمه٠

٧- طرق تعليم الكبار :

أ- خصائص تعلم وتعليم الكبار ٠

ب- العوامل المؤثرة فى عملية تعليم الكبار ٠

جـ- طرق تعليم الكبار ٠

(التعليم الفردى، التعليم بالمراسلة، التعليم الجماعى التقليدى، الممارسة العملية، الشرح والتمثيل، المشروعات، الجماعات غير النظامية .. إلخ)٠

د- تقويم تعليم وتعلم الكبار ٠

٨- وسائل تعليم الكبار :

أ- تكنولوجيا تعليم الكبار ٠

ب- وسائل الاتصال الجماهيرى (الراديو - التليفزيون - الصحف ... إلخ)٠

ج- تصميم وإنتاج الأدوات والوسائل المساعدة فى تعليم الكبار ٠

٩- تدريب العاملين فى تعليم الكبار :

أ- أهمية التدريب والحاجة إليه فى مجال تعليم الكبار ٠

ب- فئات العاملين فى تعليم الكبار •

جـ أنواع البرامج (قبل الخدمة، أثناء الخدمة...)•

د- مؤسسات إعداد وتدريب العاملين فى تعليم الكبار •

هـ- إعداد البرنامج التدريبى وتنفيذه وتقويمه•

و- طرق التدريب : الإعداد النظرى، التدريب العملى، ورش العمل الزيارات..إلخ•

١٠- تخطيط وإدارة وتمويل برامج تعليم الكبار :

أ- قوانين وتشريعات تعليم الكبار فى الدول العربية•

ب- خطط ومشروعات تعليم الكبار •

جـ- التنظيم الإدارى لتعليم الكبار •

د- عمليات التخطيط والتنظيم والإدارة : وضع السياسات العامة، الخطط، إعداد البرامج .. إلخ•

هـ- تمويل برامج تعليم الكبار •

١١- مشكلات تعليم الكبار فى البلاد العربية :

أ- حجم مشكلة الأمية ومستقبلها فى البلدان العربية•

ب- مقاومة الكبار للتغير وانصرافهم عن التعليم•

جـ- مكانة تعليم وعمل المرأة فى المجتمع العربى•

هـ- مشكلات تمويل وتكلفة محو الأمية وتعليم الكبار •

و- كفاءة وإنتاجية العمل وعلاقتها بمستوى التعليم والتدريب للقوى العاملة فى العالم العربى•

١٢- التدريب العملى (ممارسة التدريس) :

الهدف الرئيسى لبرنامج إعداد معلمى الكبار : تخريج مدرسين أكفاء. وتبدو مقررات « التربية العملية » أو «التدريس العملى » أكثر المواد إسهاما فى تحقيق هذا الهدف. فيها تتحقق الممارسة الفعلية للتدريس - وهو العمل الذى سيمارسه الطالب أو المتدرب. وفيها يطبق مدرس المستقبل كل ما تعلمه ومن خلالها يمكن الحكم على ما سيفعله بعد تخرجه، أكثر مما يمكن عن طريق أى مادة أخرى•

وفى مجال تعليم الكبار على وجه الخصوص لا ينبغى أن يقتصر « التدريب العملى »على ممارسة التدريب داخل الفصل. بل يجب أن يكون تدريبا على الدور التعليمى والاجتماعى الذى ينتظر من المعلم أن يقوم به فى المدرسة وفى المجتمع.

وأن تكون مجالا يتعرف فيه الطالب المعلم على العالم الذى سيعمل ويعلم فيه. ومن ثم يجب أن تتم مع الكبار، وفى المجتمع، وفى البيئة الواسعة (محمد نبيل نوفل، ١٩٨٧، ص ص ٧/٢٥).

يستتبع هذا بالضرورة، بعد تحديد المحتوي المناسب، التفكير فى إجراءات التدريب، فنختار المدربين أو نعدهم، ثم نفكر فى مجموعة من قنوات الاتصال التى تنقل المحتوى إلى المتدربين وهى ما تسمى بأساليب التدريب ما بين محاضرة إلى مناقشة إلى ندوة إلى تدريس مصغر ... إلخ.

نأتى بعد ذلك إلى الخطوة الطبيعية التى نطمئن من خلالها على تحقيق الأهداف، وهى التقويم. ونقصد به مجموع الإجراءات المنظمة التى تستهدف التأكد من تحقيق أهداف محددة سلفا للبرنامج باستخدام مجموعة من الأساليب العلمية، وأدوات جمع البيانات حتى يمكن إصدار قرار بشأن البرنامج إضافة أو حذفا أو تعديلاً.

ولا ينتهى الأمر عند هذا الحد، وإنما يلزم إنجاح البرنامج وجود متابعة مستمرة لآثاره. وبيان مدى نجاحه فى تحقيق الأهداف ميدانيا مع المتدربين، وضمان استمرارية هذه الآثار بالشكل الذى يتكافأ مع ما بذل من جهد ووقت ومال.

فى ضوء نتائج المتابعة الميدانية نأتى لمراجعة البرنامج التدريبى. والمراجعة قد تكون جزئية يكتفى فى ضوئها بإعادة النظر فى محتوى البرنامج، وقد تكون كلية تضطرنا لإعادة النظر فى تحديد الحاجات التدريبية ذاتها. إذ هى المنطلق الذى تستند إليه والخطوة الأساسية فى أى برنامج تدريبى (رشدى أحمد طعيمة، ١٩٨٨، ص ص ٥/٤).

توصيات الدراسة :

إضافة إلى التصور المقترح السابق، يمكن إضافة مجموعة من التوصيات التى قد تسهم فى تلافى أوجه القصور عند معلم التعليم الأساسى والكبار. وقد صنفت تحت ثلاثة أنواع :

أ- توصيات خاصة بإعداد المعلم.

ب- توصيات خاصة بتدريب المعلم.

جـ- توصيات عامة.

(أ) - من حيث الإعداد :

١- الاهتمام بالجانب الثقافى فى برامج إعداد معلم التعليم الأساسى والكبار ، وتزويده بالقدر المناسب من المعلومات والمعارف والاتجاهات والمهارات اللازمة لمواكبة العصر .

٢- الاهتمام بدراسات البيئة فى برامج إعداد المعلم سواء من حيث خصائصها أو مشكلاتها أو أساليب الحفاظ عليها أو قيم التعامل معها .

٣- تدعيم برنامج التربية العملية للتدريس فى فصول محو الأمية وتعليم الكبار بمفهومها الواسع أحد متطلبات التخرج فى برامج إعداد المعلم .

٤- التأكد على جعل الإسهام فى مشروعات محو الأمية وتعليم الكبار بمفهومها وذلك في شعب إعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية.

٥- ينبغى تطوير أسلوب الإشراف على الطلاب فى التربية العملية والتفكير فى استخدام الإشراف التشخيصى وهو «نوع من الإشراف الفردى الإرشادي يتم فيه توجيه الطالب المعلم توجيها مؤسسا على بيانات صحيحة يشترك فيها المشرف والطالب المعلم بما يعرفه بالفعل، وبما يكشف عن حاجاته وإمكاناته. وبعبارة أخرى فإن الإشراف التشخيصى يركز على الطالب المعلم كوحدة منفصلة من مجموعة المشتركين معه فى التدريب »(مصطفى عبد السميع محمد، ١٩٨٧ ص ١٢٣) .

٦- إضافة مواد دراسية حول تعليم الكبار ومحو الأمية فى مناهج التعليم بأقسام اللغة العربية والمواد الاجتماعية والعلوم والرياضيات بكليات التربية .

٧- إنشاء تخصص تعليم الكبار ومحو الأمية ضمن شعب الدبلوم العامة والدبلوم المهنية بكليات التربية .

٨- التفكير فى مجموعة من الأساليب التى تشجع الطلاب على التخصص فى هذا المجال .

(ب) من حيث التدريب :

١- التحرر من أنظمة التدريب التقليدية. والتفكير فى برامج تدريبية تخصصية تستهدف تنمية مهارات محددة وعلى فترات معينة .

٢- تنظيم دورات تثقيفية مستمرة لمعلمى محو الأمية وتعليم الكبار تستهدف رفع مستواهم الثقافى وتجديد محتواه .

٣- تحديث أساليب وطرق التدريس في برامج تدريب المعلم والحرص على مواكبة المستجدات في ميدان تعليم الكبار.

٤- تنظيم زيارات ميدانية لفصول محو الأمية ومراكز تعليم الكبار في برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة.

٥- تدريب المعلم على استخدام وإعداد وإصلاح الوسائل التعليمية شائعة الاستخدام والمتاحة في فصل محو الأمية وتعليم الكبار، وكذلك القدرة على التوظيف الجيد لوسائل الاتصال الجماهيرية.

(جـ) توصيات عامة:

١- دعم الجهود في سبيل رفع مستوى معلم التعليم الأساسي والكبار إلى المستوى الجامعي.

٢- أن تكون الأولوية لاختيار معلمي الكبار من بين المتخرجين في الجامعة سواء من كليات التربية أو من الذين انتظموا في برامج تدريبية لتعليم الكبار.

٣- يفضل أن يتم الاختيار من بين المعلمين المتواجدين في مناطق العمل حتى يمكنهم القيام بأعباء عمليات تعليم الكبار بطريقة سليمة.

٤- التفكير في تنظيم بعض البرامج الدراسية قصيرة الآن(شهر أو شهران) وطويلة المدى (عام فأكثر)، مع منح شهادة معينة في مجال تعليم الكبار، والمؤهلات الدراسية المختلفة، على أن تتبنى كليات التربية هذه البرامج.

٥- تزويد المعلم في برامج الإعداد أو التدريبات بدراسات تربط بين الجانبين النظري والتطبيقي سواء في التعامل مع الأطفال أو مع الكبار.

٦- اشتمال برامج إعداد أو تدريب المعلم على أنشطة ودراسات تساعده على فهم ظروف المجتمع المحلي وطرق استثمار إمكاناته.

٧- التفكير في مجموعة من الحوافز الأدبية والمادية التي تضمن بقاء المعلمين الأكفاء في مجال تعليم الكبار.

٨- إتاحة الفرصة للدراسات العليا للمتخرجين فى شـــعب إعــداد معلـــم التعليم الأساسى وبرنامج تأهيل المعلمين وتشجيع هذه الدراسات فـــى مجـــال تعليم الكبار .

٩- المتابعة المستمرة لبرامج إعداد وتدريب المعلم بما يكشف عن مـــدى فعاليتها حتى يمكن تلافى أوجه القصور فيها فى أوقـــات مناســبة، حتـــى لا يستفحل الأمر فى بعضها.

١٠- إعادة النظر فى مدارس محو الأمية وتعليم الكبار على أنها ميـــدان كبير يتسم بالشمول والتكامل، واعتبارها مؤسسة كبيرة تضـــم فـــى جنباتـــها مفهوم التعليم المستمر، بجميع أبعاده وفروعه مثل (محـــو الأميـــة)، تنميـــة المجتمع، تنمية روح المواطنة، توعية إســـلامية وأســرية، تدريـــب مـــهنى، استكمال دراسة فى مجالين، تعليم لغات، ترويح .. إلخ).

وبالله التوفيق ،،،،

المراجع:

١-آسيا حامد ياركندي : **الكفايات التربوية اللازمة لمعلمة القراءة والكتابة بمرحلة المكافحة فى برامج محو الأمية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات بمكة المكرمة، ١٩٨٨.

٢- الإدارة العامة لتعليم الكبار : **تقرير عن جهود المملكة العربية السعودية فى مجال تعليم الكبار بمناسبة اليوم العربى لمحو الأمية**، الرياض، وزارة المعارف ١٩٨٤.

٣- إيبداس (اليونسكو) : التقرير النهائى للحلقة الدراسية حول اتجاهات التجديد فى التعليم الأساسى فى الدول العربية، الكويت، يناير ١٩٨٦. **تعليم الكبار ، منظور عالمى**، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العام العربى. سرس الليان، منوفية، ج.مع ١٩٧٨.

٥- دلال يس محمد :«سياسة إعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بين الجمود والتطور»**المؤتمر العلمى الثانى، إعداد المعلم، التراكمات والتحديات**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الإسكندرية، المجلد الأول، يوليو ١٩٩٠.

٦- رشدى أحمد طعيمة :«**التدريب على المناهج والكتب المطورة، أسسه مستوياته، خطته**». دراسة قدمت إلى ندوة عمداء كليات التربية فى الإسكندرية فى أغسطس ١٩٨٨. ونشرت فى مجلة **دراسات تربوية**، العدد ٤١ السنة، ١٩٩٠.

٧- رشدى أحمد طعيمة وحسين غريب حسين:«الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسى .. **دراسة ميدانية** بحث مقدم إلى **مؤتمر معلم التعليم الأساسى الحاضر والمستقبل**. مجلد بحوث المؤتمر، كلية التربية، جامعة حلوان فبراير ١٩٨٦.

٨- عازة محمد سلام:«تقويم برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعى بمحافظة المنيا فى ضوء المعايير الداخلية للبرنامج من وجهة نظر الدارسين»**مؤتمر إعداد المعلم فى ضوء إستراتيجية تطوير التعليم**، ج٣، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٩٩٠.

٩- **عبد الفتاح جلال** : «اختيار وإعداد وتدريب كوادر محو الأمية فى إطـــار فلســفة التعليم المستمر » **مجلة آراء فى التعليم الوظيفى للكبار**، المركز الدولى الوظيفـــى للكبار وفى العالم العربى، سرس الليان، السنة ٦ العدد ١٩٧٦،٣.

١٠- **على فؤاد الكاشف** : «معلم المدرسة الابتدائية، مشكلاته ومتطلباتـــه وإعـــداده » **المؤتمر الأول ، التربية فى مصر،المدرسة الابتدائية**، المجلد الأول جامعة قنـــاة السويس، الإسماعيلية، سبتمبر ١٩٨٨.

١١- **كلية التربية، جامعة عين شمس : دليل الدارس فى برنـــامج تـأهيل معلمـــى المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعى**، القاهرة ١٩٨٣.

١٢- **محمود أحمد عجاوى** : «تعليم الكبار، المدرس ومهامه التربوية "، **مجلة التربيـة المستمرة**، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لـــدول الخليـــج بـــالبحرين، العـــدد الخامس، ،السنة الثالثة، أكتوبر ١٩٨٢.

١٣- **محمد صديق حمادة** : «الوعى التربوى للمعلم والعوامل المؤثرة فيــــه» • **مجلـــة رسالة الخليج العربى**، الرياض، السنة السابعة، العدد ٢١، ١٩٨٧.

١٤- **محمد عبد السلام حامد** : «**معوقات محو الأمية من وجهة نظر الأمى**»، أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا، القاهرة (دراسة غير منشورة)، ١٩٨٧.

١٥- **محمد على الديب** «بعض معوقات الدراسة لدى المعلميـــن الدارســين ببرنـــامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعى، دراسة تشخيصية علاجيـة» فى **مجلة علم النفس**، القاهرة، العدد الثامن، أكتوبر نوفمبر، ديسمبر ١٩٨٨.

١٦- **محمد محمد سكران** «تجربة إعداد معلم التعليم الابتدائى بكليـــات التربيـــة فـــى مصر، دراسة استطلاعية» **مؤتمر إعداد المعلم فى ضـــوء إســـتراتيجية تطويـــر التعليم**، ج٢ كلية التربية جامعة المنيا، ١٩٩٠.

١٧- **محمد محمود رضوان** : «إعداد المعلمين وتدريبهم للتعليم العـــام فـــى ج.م.ع». **مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى**، المنظمة العربية للتربية والثقافـــة والعلـــوم، القاهرة ١٩٧٢.

١٨ - **محمد نبيل نوفل** : «إعداد معلمى الكبار، البدائل المقترحة » فى **مجلة التربيـــة المستمرة**، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج العربى بالبحرين، الســنة ١٢، العدد ٨، يوليو ١٩٨٧.

١٩- **محمود رشدى خاطر** : «محو الأمية الوظيفى بين النظرية والتطبيق » **من محـــو الأمية الوظيفى فى خدمة التنمية والإنتاج فى البـــلاد العربيـــة**، ســـرس الليـــان منوفية، ج. م .ع ١١٩٧.

٢٠- **محمود رشدى خاطر وآخرون: «إعداد معلم اللغة العربية فى المرحلة الثانيـــة»** دراسة مقدمة إلى البنك الدولى بالاشتراك مع جامعة عين شمس، **القاهرة ١٩٧٩.**
٢١- **محمود قمبر: تعليم الكبار، مفاهيم، صيغ، تجارب عربية،** الدوحة، دار الثقافـــة ١٩٨٥.
٢٢- **مراد صالح مراد زيدان : الكفايات المطلوبة لمعلم محـــو الأميـــة فـــى** ج.م.ع رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالفيوم، جامعة القاهرة، ١٩٨٥.
٢٣- **مصطفى عبد السميع محمد:** «معلم الغد، وجهة نظـــر فـــى الإعـــداد النظـــرى والتدريب» ،**«مجلة التربية»** الدوحة قطـــر، العـــدد ٨١ مـــارس ١٩٨٧ ص ص ١٢٠/١٢٣.
٢٤- **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: «إستراتيجية محو الأمية فـــى البـــلاد العربية»،** وثيقة أقرها مؤتمر الإسكندرية لمحو الأمية، ١١/١٦ ديسمبر ١٩٧٦.
٢٥- **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: «تطوير التعليم وتحديثه فى مصـــر»،** تحرير. محمود فهمي حجازى القاهرة. ١٩٨٠.
٢٦- **يوسف صلاح الدين قطب: وعبد الفتاح جلال وحسين بشـــير** «معلـــم التعليـــم الأساسى، وثيقة عمل مقدمة **للحلقة الدراسية شبه الإقليمية حول اتجاهات التجديد فى إعداد معلم التعليم الأساسى فى الدول العربية،** المركـــز القومـــى للبحـــوث التربوية. القاهرة ديسمبر ١٩٨٨».
27- Conklin, C. R. **Competencies of Adult Educators and their Preferred and Adult Setting for Training** Dissertation, University of Akron, 1984.
28- Dickson, G.E The Development of Competency - Based Teacher Education,in **Basic Adult Education in The Real World** , XXVIII, ICET, Washington.
29- Egbert, R. L. The Preparation of Educational Personal for Basic Education, in **Basic Adult Education in The Real World** , XXVIII, ICET, Washington.
30- Kadir, M.A. **The Relative Importance of Professional Competencies in the Practice of Adult Education in Thailand and a Program of Achieving Selected Behaviors Through Self - Study Materials**. Ph. D. The Florida State University, 1976.
31- Kistler, M.C. **A Comparison of Achievement Gains of Adult Basic Students in Competency - Based Education Traditional Education**. D. Ed. North Arizona University, 1983.
32- Tangchuang, R. **Competencies and Inservice Training Needed by Teachers of Adults in Thailand**, Unpublished Ph. D. Dissertation, The Florida State University, 1984.

ملحق (١)

مسئوليات معلم التعليم الأساسى وكفاياته

أولاً : بعض مسئوليات معلم التعليم الأساسى

أ- مسئوليات المعلم تجاه الطفل :

١- يتفهم خصائص الطفل، وقدراته ويجعل تربيته للطفل متلائمة معها مدركة لأبعادها.

٢- يكتشف ما لدى الطفل من متابعة ومشكلات ومخاوف ويعمل على مساعدته على التغلب عليها.

٣- يدرك ما بين الأطفال من فروق فردية ليس فقط فى الجوانب المعرفية، بل فى جوانب الشخصية الأخرى، ويستطيع أن يوظف هذه الفروق لخدمة الموقف التعليمى وإدراكه من جهة، ويكيف الموقف التعليمى من جهة أخرى لمراعاة هذه الفروق، وليجد فيه كل طفل ما يشبع حاجاته واهتماماته ويتمشى مع قدراته.

٤- يقوم بمسئولياته العلاجية فيكتشف المتخلفين فى أى جانب من جوانب النمو، ويعمل على معاونتهم على التغلب على هذا التخلف.

٥- يكتشف التميز والتفوق والمواهب بشتى أنواعها، ويعمل على تنميتها، وتوجيه أصحابها إلى ما يصل بها إلى أقصى درجة ممكنة فى الاستفادة منها.

٦- يعمل على أن يكون تعليم الطفل له انعكاسات مرغوبة على سلوكه.

ب- مسئوليات المعلم تجاه المنهج :

٧- يدرك مفهوم التعليم الأساسى ومراميه وأهدافه، والتعمق فى هذا الفهم، والإحاطة بأبعاده.

٨- يفهم ما يعنيه مفهوم التعليم الأساسى بالنسبة للمتعلم، والنظام التعليمى، والمجتمع والتنمية، ويطبق هذا.

٩- يعمل على ترابط الخبرات التعليمية وتكاملها سواء بالنسبة لفروع المجال المعرفى الواحد، أو المجالات الفرعية المتعددة، أو النظرى بالعملى وتطبيقه، أو بما يتعلمه داخل المدرسة وخارجها.

١٠- يفهم المبادئ الأساسية للتعليم الفعال وتطبيقها.

١١- يقدر على ممارسة أساليب تفريد التعليم.

١٢- يربط التعليم بالبيئة فيجعله حولها، وفيها، ومن أجلها، كلما كان ذلك ممكنا، ويساعد على هذا منهج جيد يراعى فيه هذا.

١٣- ينوع خبرات التعلم بتنوع البيئات والظروف والأحداث، ويساعد على هذا منهج يوازن بين الاستقرار والأساسيات من جانب، وأبعاد المرونة والتغير من جانب آخر.

١٤- يساعد الطفل على اكتساب خبرات، وتنمية مهارات، واتجاهات، تجعله فاعلا، وفعالا، فى محيطه الأسرى، وربما فى محيط بعض جيرته، وأماكن تواجده للقيام ببعض الأعمال، وأداء بعض المهام فى هذا المحيط.

جـ- مسئوليات المعلم تجاه مجتمعه وبيئته :

١٥- يتفهم خصائص مجتمعه وبيئته، والعلاقات، والتوازنات فيها.

١٦- يتفهم مشكلات البيئة والمجتمع، وجذورها، وأبعادها، والجهود المبذولة للتغلب عليها.

١٧- يعرف مصادر البيئة والمجتمع، المادية والبشرية، وكيفية الإفادة منها لخدمة تربية أطفال هذا المجتمع.

١٨- يتعرف على أولياء أمور الأطفال الذين يتولى تربيتهم، ويسهم معهم فى كل ما يتصل بالنهوض بالتربية فى هذا المجتمع.

١٩- يشارك فى كل ما يتصل بتنمية المجتمع والنهوض به، وحل مشكلاته بما يتوافر لديه من قدرات.

٢٠- يعمل على أن يتعود الأطفال المحافظة على البيئة ، وعدم الإخلال بتوازنها أو تلوثها، أو استنزاف مواردها.

٢١- ينمى فى الأطفال الذين يقوم بتربيتهم الاعتزاز بما هو صالح من تراثهم، ودافع إلى النهوض بهم كأفراد وكأمة، متخليين عما هو من قبيل الأفكار الخاطئة التى لا تستند إلى تفكير سليم، أو خرافات نمت فى محيط الجهل وغيبة التفكير العاقل والمعرفة العلمية الموثوق بها.

٢-- يأخذ بأيدى وعقول الأطفال إلى العصر الذى نعيشه ونحياه فهم كل المستقبل، ودعامة المجتمع الذى تطلع اليه.

٢٣- أن يعلم الأطفال احترام العمل اليدوى وتقدير إنجازات المنجزين.

* المرجع : المركز القومى للبحوث التربوية، القاهرة، ١٩٨٨.

ثانياً : الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسى

١- تفهم طبيعة التعليم الأساسى وأهدافه والفلسفة التى يقوم عليها.

٢- القدرة على توضيح فلسفة التعليم الأساسى وشرحها للآخرين.

٣- القدرة على الدفاع عن فكرة التعليم الأساسى أمام تيارات الهجوم عليه وإقناع الآخرين بقيمته.

٤- إدراك أوجه التكامل بين المواد النظرية والعملية فى مدرسة التعليم الأساسى.

٥- القدرة على مساعدة التلاميذ فى استقصاء أسباب المشكلات التى تعترضهم أثناء العمل.

٦- القدرة على مساعدة التلاميذ فى مواجهة المشكلات التى تعترضهم.

٧- القدرة على مساعدة التلاميذ على تحديد أهدافهم وتمكينهم من الوصول إليها.

٨- اليقظة للتعبيرات التى تظهر على أوجه التلاميذ أثناء العمل وأخذها فى الاعتبار.

٩- القدرة على تنمية مفهوم وحدة المعرفة الإنسانية عند التلاميذ وتدريبهم على إدراك ما بين فروعها من علاقات.

١٠- القدرة على ضرب أمثلة تساعد التلاميذ على إدراك العلاقة بين المتغيرات التى تواجههم أثناء العمل.

١١- القدرة على أن يكون فى متناول التلميذ عندما يحتاج إليه باعتباره مصدرا للمعلومات.

١٢- القدرة على مشاركة التلاميذ فى الحصول على الخبرة التعليمية من خلال الممارسة.

١٣- القدرة على معرفة حاجات تلاميذ التعليم الأساسى، وكيفية إشباعها.

١٤- القدرة على استثارة دوافع التلاميذ لتعليم المحتوى العلمى فى المواد النظرية والعملية.

١٥- القدرة على إدراك الإمكانات الحقيقية للتلاميذ وقبولها على طبيعتها دون تقليل من شأنها.

١٦- القدرة على خلق الجو التعليمي الذى يساعد التلاميذ على المرور بالخبرة التربوية بأنفسهم.

١٧- القدرة على تنمية النزعة إلى الاستقلال والثقة بالنفس عند التلاميذ.

١٨- القدرة على تنمية قيمة احترام العمل عند التلاميذ والاستعداد لتحمل مسئولياته.

١٩- الثقة فى قدرة التلاميذ بشكل عام على تعلم المفاهيم النظرية واستيعاب الخبرات العملية التى يتوقع منهم استيعابها.

٢٠ القدرة على تفريد أسلوب التعليم وتوجيهه بالشكل الذى يتناسب مع إمكانات التلميذ علميا وعمليا.

٢١- القدرة على تشخيص استعدادات التلاميذ للدراسة العلمية والعملية وتهيئة المواقف التى تكشف عنها.

٢٢- القدرة على استخدام أسلوب التعزيز المناسب لكل تلميذ.

٢٣- القدرة على تحديد السلوك المناسب للمواقف المختلفة بمدرسة التعليم الأساسى.

٢٤- المرونة فى التعامل مع الظروف المتغيرة وإعداد ما يلزم لمواجهتها بكفاءة.

٢٥- إدراك الحاجة للتعليم مدى الحياة والقدرة على الاستفادة منه.

٢٦- القدرة على تنمية مفاهيم التعليم المستمر لدى التلاميذ، والقدرة على توظيفها فى الحياة.

٢٧- القدرة على تحديد أهدافه وقيمه وإدراك موقعها بالنسبة للآخرين.

٢٨- القدرة على إعداد وتخطيط وتنظيم خبرات التعليم المناسبة للتلاميذ العاديين.

٢٩- القدرة على إعداد وتخطيط وتنظيم خبرات التعليم المناسبة للتلاميذ غير العاديين متفوقين أو متخلفين٠

٣٠- القدرة على تحديد العناصر الرئيسية لبناء منهج دراسى يناسب مدارس التعليم الأساسى فى بيئات مختلفة٠

٣١- القدرة على وضع هذه الأهداف فى صور سلوكية يمكن ملاحظتها وتنميتها وقياسها٠

٣٢- القدرة على تحديد أهداف واضحة لكل درس معرفية ووجدانية ومهارية٠

٣٣- القدرة على إدراك أوجه التكامل الرأسى بين مناهج الفرق الدراسية (عربى أولى -عربى ثانية - عربى ثالثة ... إلخ)٠

٣٤- القدرة على إدراك أوجه التكامل الأفقى بين المناهج الدراسية فى الفرقة الواحدة (عربى أولى - رياضيات أولى - علوم أولى ...إلخ)٠

٣٥- تفهم احتياجات البيئة وتقديم الثقافة المهنية المناسبة لها٠

٣٦- إدراك ما بين التلاميذ من فروق فردية واقتراح ما يناسبها من خبرات٠

٣٧- القدرة على التفكير فى بدائل مختلفة للوصول إلى أهدافه٠

٣٨- القدرة على استعمال وسائط مختلفة للتعليم مثل الكلمة والصورة والنموذج.

٣٩- القدرة على الموازنة بين أساليب التعليم الفردي والجماعي .. إلخ واختيار المناسب منها لكل موقف٠

٤٠- القدرة على تعديل أسلوب التدريس فى ضوء التغذية الراجعة من التلاميذ أنفسهم٠

٤١- القدرة على إدارة الفصل بطريقة تخلق مناخا تعليميا جيدا.

٤٢- القدرة على تصميم استراتيجيات مناسبة لرفع مستوى أداء التلاميذ٠

٤٣- القدرة على استثارة التلاميذ للمشاركة فى العملية التعليمية والعمل معه بإيجابية.

٤٤- القدرة على إدارة مناقشة يتبادل فيها مع التلاميذ الآراء.

٤٥- الإلمام بطرق التدريس المختلفة واختيار المناسب منها لكل موقف تعليمى.

٤٦- القدرة على صياغة السؤال المناسب وإلقائه.

٤٧- القدرة على تزويد التلاميذ بتمارين جديدة إضافة لما يشتمل عليه الكتاب المقرر.

٤٨- القدرة على إلقاء الدرس بما يحقق الأهداف المرجوة.

٤٩- القدرة على تنمية بعض القيم والاتجاهات المرغوبة عند التلاميذ.

٥٠- القدرة على الرد على استفسارات التلاميذ المتجددة.

٥١- القدرة على البناء على خبرات التلاميذ والتمهيد للخبرات الجديدة.

٥٢- القدرة على تصحيح أخطاء التلاميذ بأسلوب تربوى مناسب.

٥٣- القدرة على تصنيف التلاميذ فى الفصول والورش التعليمية فى ضوء قدراتهم واهتماماتهم.

٥٤- القدرة على تقويم مستوى التلاميذ وتحديد نقاط القوة والضعف فى أدائهم.

٥٥- القدرة على تنويع أساليب التقويم بما يغطى الأهداف التربوية المختلفة.

٥٦- القدرة على تلخيص الدرس وإفهام التلاميذ الأفكار الرئيسية فيه.

٥٧- القدرة على توجيه التلاميذ من حيث اختيار أوجه النشاط التربوى داخل الفصول والورش التعليمية.

٥٩- القدرة على وضع برامج علاجية مبسطة لما يسفر عنه التقويم من ضعف.

المرجع : رشدى أحمد طعيمة وحسين غريب حسين، ١٩٨٦.

ملحق (٢)

الكفايات التربوية اللازمة لمعلمة القراءة والكتابة

أولاً : كفايات تتصل بالعمل فى برامج محو الأمية

أ- المعرفة المهنيـة :

١- تعرف المبادئ الأساسية لإستراتيجية محو الأمية فى الدولة.

٢- توظيف الإمكانات البيئية المتاحة بكفاءة.

٣- تعرف الأبعاد الأربعة لمفهوم القراءة (التعرف والنطق، فهم المعانى، النقد، التفاعل).

ب- العلاقة مع الدارسات :

٤- مراعاة الخصائص النفسية للدارسات عند تعلم القراءة والكتابة.

٥- تحديد حاجات الدارسات من تعلم القراءة والكتابة.

٦- مراعاة الفروق الفردية التى تظهر بين الدارسات فى مواقف تعليم القراءة والكتابة.

٧- استخدام إجراءات فعالة لتنمية إحساس الدارسة بذاتها وثقتها بنفسها فى تعلم القراءة والكتابة.

٨- إشاعة جو نفسى مريح فى الفصل يشجع الدارسات على التعبير الحر عن خبراتهن.

ثانيـا : كفايات تتصل بالتخطيط للتدريـس :

أ- الأهـداف التعليميـة :

٩- ترجمة الأهداف الخاصة لتعليم القراءة والكتابة فى برامج محو الأمية إلى مواقف تعليمية.

١٠- صياغة أهداف سلوكية لكل درس فى القراءة والكتابة تتناسب وحاجات الدارسات.

١١- شمول الأهداف لمجالات التعليم الثلاثة : المعرفى، الوجدانى. النفسى الحركى (المهارى)٠

ب- وضع خطة دراسية :

١٢- وضع خطة درس وفق الأهداف السلوكية المحددة٠

١٣- توظيف الوقت المتاح فى تحقيق الأهداف المحددة لتعليم القراءة و الكتابة٠

جـ- طريقة التدريس :

١٤- توظيف الطريقتين التحليلية و التركيبية حسبما يتطلبه الموقف فى تنظيم تعليم الدارسات مهارات التعرف و النطق٠

١٥- استخدام أسلوب المناقشة لتنمية القدرة على نقد المادة المقروءة و التفاعل معها٠

١٦- استخدام قصص القرآن الكريم فى تشويق الدارسات للقراءة٠

١٧- إنهاء درس القراءة و الكتابة بطريقة تجذب الدارسات لحضور الدرس التالى٠

١٨- تعزيز ما سبق تدريب الدارسات عليه من مهارات لغوية٠

ثالثاً : كفايات تتصل بتدريس المهارات اللغوية

أ- المحتوى :

١٩- مراعاة الترابط فى تعليم مهارات الاتصال اللغوى٠

٢٠- استخدام الثروة اللغوية الشفهية للدارسات كأساس لتحسين مهارة القراءة باللغة العربية الفصحى٠

٢١- ربط ما يرد بالنص من أفكار بخبرات الدارسات.

ب- مرحلة الاستعداد :

٢٢- استثارة دوافع الدارسات لاستخدام القراءة و الكتابة كوسيلتين للاتصال بالآخرين٠

٢٣- تشجيع الدارسات على استخدام الكتاب المدرسى كمصدر لتعلم مهارات القراءة و الكتابة٠

جـ- مرحلة البدء فى اكتساب المهارات الأساسية :

٢٤- تنمية مهارات تعرف الكلمة ونطقها٠

٢٥- تنمية مهارات فهم المعانى٠

٢٦- تقديم خصائص الكتابة العربية بتدرج مناسب٠

٢٧- تنمية مهارات القراءة الجهرية٠

٢٨- مراعاة الدقة فى تنمية المهارات اللازمة للكتابة بخط واضح•

٢٩- توظيف تعليم الكتابة فى إتقان تعرف الكلمات وإتقان التهجى•

٣٠- تحقيق التوازن بين القراءة والكتابة بما يتناسب ومكانة كل منهما•

د- مرحلة التمكن من مهارات القراءة والكتابة :

٣١- تدريب الدارسات على كيفية تكوين الجمل•

٣٢- تنمية مهارات القراءة الصامته•

٣٣- مساعدة الدارسات فى اختيار الكتب الإضافية المناسبة لتثبيت المهارات اللغوية المختلفة•

٣٤- تنمية القدرة على تطبيق المهارات المكتسبة فى مواجهة الحاجات الشخصية•

رابعا : كفايات تتصل باستخدام الوسائل التعليمية :

٣٥- توظيف الوسائل التعليمية المتوفرة بالمدرسة فى إطار الموقف التعليمى بشكل ييسر اكتساب المهارات اللغوية•

٣٦- إعداد بعض الوسائل التعليمية المصاحبة للكتاب لتنمية المهارات اللغوية عند الدارسات•

٣٧- استخدام التقنيات التربوية الحديثة كوسائط لسرعة اكتساب الدارسات للمهارات اللغوية•

خامسا : كفايات تتصل بالتقويم :

أ- إعداد واستخدام أساليب التقويم:

٣٨- إعداد الاختبارات المناسبة لقياس المهارات اللغوية المختلفة•

٣٩- استخدام أساليب متنوعة لتقويم إتقان الدارسات لمهارات القراءة والكتابة•

٤٠- تطبيق الخصائص الفنية اللازمة لصياغة الأسئلة•

٤١- تطبيق معايير الإلقاء الجيد للسؤال•

ب- الواجبات المنزلية :

٤٢- تعريف الدارسات بأهداف الواجب المنزلى•

٤٣- توضيح التعليمات المطلوبة فى الواجبات المنزلية للدارسات•

٤٤- تصميم مجموعة من التدريبات متنوعة الأهداف لتنمية مهارات القراءة والكتابة.

٤٥- استخدام التكرار الهادف في تدريب الدارسات على تعلم المهارات اللغوية.

٤٦- متابعة الأعمال التحريرية للدارسات.

جـ- تحليل وتفسير نتائج التقويم:

٤٧- تحليل نتائج الاختبارات المتنوعة لقياس ما حققته الدارسات من تقدم في مهارات القراءة والكتابة.

٤٨- تحديد الجوانب اللغوية التي تعاني الدارسات صعوبة في تعلمها.

د- التغذية الراجعة:

٤٩- تعريف الدارسة بالمستوى الذي وصلت إليه في تعلم القراءة والكتابة على فترات دورية.

٥٠- استخدام أسلوب التصحيح الفردي والجماعي لأعمال الدارسات.

٥١- تزويد الدارسات بمعايير للتقويم الذاتي لمهارتهن في القراءة والكتابة.

٥٢- توجيه الدارسات توجيها مناسبا في ضوء نتائجهن في اختبارات القراءة والكتابة.

المرجع: آسيا حامد ياركندي، رسالة الدكتوراه، (إشراف أ.د.رشدي أحمد طعيمة) ١٩٨٨.

ملحق (٢)

COMPETENCIES OF TEACHERS IN ADULT EDUCATION

Florida State University

UNDERSTANDING FACTS, CONCEPTS, AND PRINCIPLES

1- To Acquire a Knowledge and Understanding of the History and Development of Adult Education and an Understanding of the Nature, Scope and Activities of the Organization, Institutions and Agencies that are Concerned with Adult Education.

a- Understands the role of adult education in society and is aware of the factors and forces that give rise to and affect this function.

b- Understands the historical development of adult education and the factors that have influenced its development.

c- Understands the philosophical issues affecting the field of adult education.

d- Understands the variety of organizations in adult education, their special roles and interrelationship and complex character of the adult education enterprise they constitute.

e- Has a thorough knowledge of his community and its resources.

f- Uses subject matter, methods and techniques that are appropriate to adults.

g- Cooperates with other agencies in planning for educational programs.

h- Acquires knowledge of the theory and practice of teaching in adult education.

I- Acquires knowledge of recruiting the under-educated adult as a learner.

j- Has knowledge of the financing of adult education.

k- Has knowledge of the historic and contemporary approaches to literacy.

l- Has knowledge of the nature of adult education legislation.
m- Develops favorable public relations for adult education.
n- Understands the problems and principles of administration in adult education.
o- Has skill in guiding and counseling adult students.
p- Understands thoroughly the history, mission, operating problems and potential of at least one institutional form of adult education.
q- Understands theories and principles of administration as they apply to adult education agencies, associations and program components.
r- Understands the function of administration such as planning, organizing, task analysis and holding trust.
s- Coordinates and supervises classroom activities.
t- Prepares new teachers for innovative and changing programs.

2- To Develop a Sincere for and Belief in the Dignity, Value, and Worth of Energy Individual.

a- Provides for individual growth within the group setting.
b- Willingly turns over leadership roles as people become qualified to fulfil them.
c- Shows no air of superiority among his learners or clientele.
d- Applies the principles of democratic group leadership.
e- Is considerate of and shows a concern for the feelings and wellbeing of others.
f- Considers the likes and dislikes of the learners when planning programs for them.
g- Respects and accepts his clientele as they are.
h- Try to understand the other persons point of view.
i- Believes in the freedom of thought and expression.
J- Has a personal acquaintance with local lenders and those with whom they work.
k- Believes that all group members should participate in making program decisions.
l- Accepts the importance of recognizing individual differences.
m- Does not fear students who come from different backgrounds.
n- Has an awareness that there are mer living.
o- Has an open mind and willing to accept ideas.
p- Appreciates the need to adjust the rate of instruction to the

q- Believes that dialect is not bad language, but that standard national language is a useful tool.

r- Recognizes a positive relationship between dialects and standard national language are useful in their unique setting.

3- To Acquire a Knowledge of and Commitment to the Overall Aims of Adult Education and to Recognize that Continuing Education is Essential for an Enlightened and Responsible Citizenry in Democratic Society.

a- Helps people think through, plan, for, and satisfy their personal and developmental needs.

b- Helps people control and adjust to change rather than to maintain the status quo.

c- Provides educational assistance to help people move toward the goals of self-reliance, improved human relationships, economic efficiency, and civic responsibility.

d- Contributes to an increase in reciprocal understanding and appreciation among people with different cultural and ethnic backgrounds.

e- Works for a synthesis of ideas among learners rather than mere compromise.

f- Understands the importance of self identity among the people and effectively helps them in their search for meaning and a sound social philosophy.

g- Helps to make social evaluation a conscious process on the part of the people.

h- Helps people to expand their communication skills.

I- Helps his clientele acquire the ability for critical thinking.

j- Helps his clientele acquire the ability to learn to think how to learn.

k- Is aware of the implications of national and international events which should be known by all adult citizens.

l- Stimulates concern for public issues and problems.

m- Constantl
understanding.

4- To Acquire an Understanding of the Conditions under which Adults are most Likely to Learn and to Develop the Ability to Provide the Motivation, Guidance, Reward and Reinforcement Needed for Effective Learning.

a- Recognizes when learners are setting levels of aspiration that are unrealistically high or low and guides them toward more appropriate levels.

b- Provides or identifies needed resource material.

c- Provides his learners the opportunity for contemplation and reflection.

d- Provides challenge and challenging situations for effective motivation and action.

e- Helps his learners to overcome fear or threat of failure.

f- Provides for pleasant emotional experiences in the learning situation.

g- Effectively guides searching behavior in problem solving activities.

h- Understands the theories and principles of cognitive psychomotor and affective learning in adulthood.

I- Understands the unique physical, psychological and social characteristics of adults as learners.

j- Identifies and diagnoses adult learning needs and aspirations.

k- Translates individual adult learner needs into learning objectives.

l- Understands the structure and processes of group behavior and the interaction among individual organizational and community development.

m- Understands the factors that motivates adults to participate in educational experiences.

n- Identifies and diagnoses organizational and community development needs.

o- Translates organizational and community development needs into appropriate organizational and community development objectives.

p- Has knowledge of economic and labor market information and relates it to the vocational endeavors of the students.

q- Recognizes the importance of social living skills (consumer education, health, nutrition, practical government and conservation).

r- Has knowledge of the effect (s) of discrimination upon the self-concept of adult education students.

s- Knows principles of learning as they apply to the adult student.

5- To develop an Understanding of and Skill in the Use of Various Teaching Methods, Procedures and Techniques.

a- Uses teaching methods that are appropriate in terms of materials, resources, subject matter, problems and goals of the individual learners.

b- Is skillful in guiding group discussion.

c- Uses visual aids effectively.

d- Uses teaching methods appropriate to the learners.

e- Has a working knowledge of group methods and techniques.

f- Has knowledge of method and materials for teaching language arts to adults.

g- Has knowledge of the design of an effective learning situation.

h- Has knowledge of the reasons why an adult participates in educational programs.

I- Has knowledge of group and leaderships techniques.

j- Has knowledge of the technique of stating objectives in behavioral terms.

k- Assists individuals, groups, and organizations in setting their own educational programs.

l- Arranges flexible grouping for learning.

m- Makes arrangements for and conducts field trips.

6- To Develop the Knowledge, Ability, and Skills Needed for Critical Thinking so that the Adult Educator can Perform as a Responsible Citizen and Fulfil his Professional Responsibilities to Society.

a- Exercises leadership in civic and community affairs.

b- Conducts research in his own field.

c- Interprets research in his own and related field.

d- Refrains from dreaming hasty conclusions, yet is expedient in making needed decisions.

e- Knows his own limitations, strengths and weaknesses.

f- Follows a scientific approach in identifying problems and needs.

g- Exercises his right to vote on local, state and national issues.

h- Points out the limitations and applications of scientific principles that are relevant to adult education.

i- Considers alternative procedures when selecting teaching methods and techniques.

j- Formulates criteria for selecting lay leaders.

k- Identifies, critically evaluates, and discusses scholarly work by investigators in adult education and related fields.

l- Has clearly identified his unique role as an adult educator and understands his responsibility in performing it.

m- Knows the strong and weak points of his program and what remedies of weaknesses are appropriate and practical.

n- Realizes that what is being said or done may not be a true expression of what is felt or believed.

o- Identifies areas of needed research and brings these to the attention of the profession and research personnel.

p- Identifies, organizes and effectively uses resource personnel.

q- Arranges learning experiences so students can integrate theory and practice.

r- Helps students acquire the ability for critical thinking.

s- Helps students to control and adjust to change.

t- Uses the problem solving approach.

u- Develops understanding of the role of knowledge (whether valid or not) in individual, organizational, community, national development, and a commitment to the increase of valid knowledge.

v- Applies democratic principles to everyday life.

w- Recognizes and describes the steps involved in planning, decision making, and problem solving.

x- Does not over generalize and stereotype.

7- To Develop the Skill and Ability to Communicate Effectively in the Spoken and Written Word.

a- Uses judgment in what to say and how to say it.

b- Intelligently observes and listens to what is being said or done, and uses this information in guiding his response.

c- Listens and hears the other fellow out.

d- Endeavors to understand what is meant as well as what is said.

e- Anticipates the reactions of others to his own actions.

f- Reads and speaks a foreign language.

g- Prepares reports that are precise and accurate.

h- Skillfully and tactfully approaches and deals with controversial issues.

I- M aces known his own point of view and personal bias.

j- Objectively presents contrasting points of view.

k - Has knowledge of the primary comprehension skills.

l- Has knowledge of the fundamental skills of communication- reading, writing, spelling and listening - as well as other elements of effective oral and written expression.

8- To Acquire Skill and Competence in the Methods and Techniques of Communication within the Group Setting.

a- Effectively organizes, and/or leads group discussion, panels, forums, symposiums, etc.'

c- Is skillful in developing a group feeling.

d- Skillfully keeps the group moving toward desired goals.

e- Understands and overcomes the psychological barriers to communication between individuals and groups.

f- Recognizes and overcomes inhibitions and blocks to communication among members of his groups.

g- Recognizes when the communication process breaks down or when it is not adequately functioning.

h- Tactfully and effectively controls those who tend to dominate the group discussion and involves those who are not participating.

I- Is an effective group member as well as a leader.

j- Makes certain that learners are aware of goals and objectives to be achieved, and that they perceive these goals as being important to them.

k- Arran

progress toward goals.

l- Interprets and communicates to his learners the results of studies and activities that are relevant to their program or activity.

9- To Acquire the Ability to Effectively Communicate with the Various Agencies Concerned with Adult Education.

a- Assumes an active role in the exchange of information with other agencies and educators.

b- Systematically cultivates a group of coordinators in industry, business, and other community organizations, and agencies to identify interests, problems, wants, and needs of adults.

c- Effectively stimulates other agencies to serve new needs as they become identified.

d- Cooperates in the programs of other agencies.

e- Is proficient, competent, and timely in making his reports to his agency and the public.

f- Clearly and effectively communicates the results of his work to others.

g- Keeps up to date and well informed of the activities of other adult education agencies and organizations.

h- Functions effectively in a team teaching situation.

I- Generates confidence, cooperation, supportive relationships and participation among adults in group activities.

j- Understands the theories and practices involved in program implementation.

k- Is sensitive to issues of effectiveness humanness and ethics in program implementation.

10- To Develop an Understanding of the Principles of Program Planning and Democratic Leadership :

a- Makes certain that all group members have the chance to participate in decisions on matters and issues that are important to them.

b- Helps people to develop a competence in working together to solve their problems of group living.

c- Follows democratic principles as a guide in selecting methods to use in guiding action toward goals.

d- Is democratic in organizing and directing complex administrative activities.

e- Is effective in building a teaching team among lay leaders and group members.

f- Develops testing and measuring devices in order to determine behavior change.

g- Provides means and opportunities for intensive self-evaluation.

h- Involves those who will benefit from the educational activity in the program planning process.

i- Helps adults to formulate their own goals and objectives.

j- Is aware of the degree that objectives are achieved by the learners and makes this information available to them by involving them in the evaluation process.

k- Understands the process of personal and social innovation-more related to community change and adoption of innovations.

i- Understands the theories and principles of program development.

m- Develops adult education programs for a wide variety of individual, organizational, and community development situations.

n- Selects resources (personal, media, materials, supporting

organization and organize them into effective programs.

o- Conduct community surveys for purposes of improving instruction.

11- To Acquire an Understanding and Working Knowledge of the Procedures and Principles of Evaluation.

a- Uses evaluation to help clarify and change objectives.

b- Abandons objectives that are shown to be unrealistic and unattainable with the available resources and facilities.

c- Helps learners to not their own goals which are realistic and capable of some degree of achievement.

d- Relates subject matter, learning experiences and observable behavior changes to the overall goals and specific objectives of the program.

e- Helps individuals and groups to formulate objectives that serve as an effective base for planning, conducting and evaluating their educational activities.

f- Has knowledge of the characteristics of testing and evaluating of adults.

g- Evaluates students progress and provides continuous feedback.

h- Evaluates higher subject matter teaching performance.

i- Uses pre-tests and post-tests.

k- Evaluates and reports on student progress.

l- Constructs informal tests and measurement techniques to evaluate student achievement.

m- Choose testing procedures and programs that will yield necessary data on students.

12- To Develop a Professional Attitude, a Keen Sense of Professional Ethics, and a Firm Commitment to Adult Education.

a- Shows an active interest and enthusiasm toward adult education.

b- Has developed a personal philosophy or set of values concerning adult education.

c- Is confident in his own ability as an adult educator.

d- Shows objectivity in that he is fair, impartial, and relatively free from prejudices.

e- Avoids building programs so that he becomes a central and indispensable key figure.

f- Refrains from using his position or status to secure acceptance of his personal prejudices, attitudes, and beliefs.

g- Recognize that educative methods and techniques are tools for teaching and belong to the learner as well as the teacher.

h- Believes that there is a potential for growth and development in most people.

i- Believes that innovation and experiment are necessary for the development and expansion of adult education.

j- Has a desire to be a responsible leader in his or her profession.

k- Keeps up-to-date in the general area of adult education and special field.

l- Is highly competent in a particular discipline or field of study.

m- Is actively involved in continuing studying that which will increase his professional competence.

n- Takes an active part in a duet education at the level for which he has been trained.

o- Belongs to professional societies in adult education and related fields for which he is eligible.

p- Expresses optimism concerning the perfectibility of human society.

q- Fills out and promptly returns questionnaires and provides information needed for studies and research in adult education.

Abilities and Skills

1- Ability to describe and apply modern concepts and findings regarding the needs, interests, motivations, capacities, and developmental characteristics of adults as learners.

2- Ability to describe the differences between youth and adults as learners and the implications of these differences for teaching and learning.

3- Ability to describe the various theories of learning and assess their relevance to particular adult learning situations.

4- Ability to conceptualize and explain the role of teaching as facilitator and resource to self-directed learners.

5- Ability to establish a warm, mutually respectful, facilitative relationship with learners.

6- Ability to engineer a physical and psychological climate of comfort, interactiveness, collabrativeness, openness, and mutual trust.

7

for learning.

8- Ability to engage learners in formulating goals, objectives, and directions of growth in terms that are meaningful to them.

9- Knowledge of the rationales for selecting a variety of materials, methods, and techniques for achieving particular education objectives.

10- Skill in using a broad range of materials, methods, and techniques and in inventing techniques to fit new situations.

11- Ability to involve learners appropriately in the planning, conducting, and evaluating of learning activities.
12- Ability to design learning experiences for accomplishing a variety of purposes while taking into account individual differences among learners.
13- Ability to evaluate learning procedures and outcomes and to select or construct appropriate instruments and procedures for this purp ose.
14- Ability to describe and apply the fundamental concepts (e.g., goal setting, forecasting, social mapping, social action, sytems theory, leadership identification, needs assessment) that undergived the planning process in adult education.
15- Ability to develop and use instruments and procedures for assessing the needs of individuals, organizations, and subpopulations in communities.
16- Ability to select and use procedures for constructing andragogical process designs (or those specifically designed for adult learners).
17- Ability to design programs with a creative variety of formats, activities, schedules, resources, and evaluative procedures.
18- Ability to develop and carry out a plan for marketing of programs within organizations or the community.
19- Ability to develop and carry ort a plan for program evaluation that will satisfy the requirements of institutional accountability and provide for program improvements.

Competency Statements

Topic : Planning, Teaching Materials/Equipment, and Evaluation

1- Plans units of instruction.
2- Plans instruction at a variety of cognitive levels.
3- Can state pupil outcomes and / or student course objectives in behavioral terms (behavioral objectives).
4- Has realistic expectations for the learning process and student readiness for learning.
5- Gathers, organizes, and evaluates pertinent information about students for effective instruction.
6- Identities and evaluates learning problems of students in content area being taught.
7- Keeps informed of current professional/subject area literature and curricular learning materials/ resources available.

8- Knows how to select (or construct), organize, and use appropriate instructional materials and equipment to facilitate learning activities.
9- Uses criteria and effective procedures for determining pupil achievement of learning objectives.
10- Selects/develops appropriate assessment techniques and instruments for instructional activities.
11- Colects, quantities, and interprets data from appropriate assessment instruments.
12- Maintains evaluation records.
13- Engages in professional development by obtaining and analyzing evaluative information concerning the effectiveness of instruction.
14- Uses information about the effectiveness of instruction to revise it, with possible curriculum modifications.
15- Relates to accountability issues concerning responsibilities to students, parents, and the instructional process.

Topic : Instructional Strategies, Techniques, and / or Methods.

16- Uses a variety of instructional strategies.
17- Uses convergent and divergent inquiry strategies.
18- Develops and demonstrates problem - solving skills.
19- Establishes transitions and sequences in instruction which are varied.
20- Modifies instructional activities to accommodate identified learner needs.
21- Demonstrates ability to work with individuals, small groups, and large groups.
22- Structures the use of time to facilitate student learning.
23- Uses a variety of resources and materials.
24- Provides learning experiences which enable students to transfer principles and generalizations to situations outside of school.
25- Provides assignments/learning opportunities interesting and appropriate to different ability levels of pupils.
26- Demonstrates knowledge in the subject areas.
27- Demonstrates self-direction and conveys the impression of knowing what to do and how to do it.
28- Works effectively as a member of an instructional team.
29- Uses acceptable written and oral expression with learners.
30- Adjusts components of the physical/learning environment over which the teacher has control to facilitate learning.

Topic : Communication With Learners.

31- Provides group communication (cooperation, interaction, learning from others) experiences for students.

32- Uses a variety of functional verbal and nonverbal communication skills with students.

33- Gives clear directions and explanation.

34- Motivates students to ask questions.

35- Uses questions that lead students to analyze, synthesize, and think critically.

36- Accepts varied student view points and / or asks students to extend or elaborate answers or ideas.

37- Demonstrates proper listening skills.

38. Provides feedback to learners on their cognitive performance.

39- Expresses a positive personal attitude toward the teaching profession.

Topic : Learner Reinforcement - Involvement

40- Maintains an environment in which students are actively involved, working on-task.

41- Implements an effective classroom management system for positive student behavior (discipline).

42- Uses positive reinforcement patterns with students.

43- Assists students in discovering and correcting errors and inaccuracies.

44- Develops student feedback, evaluation skills, and student selfevaluation.

Topic : Professional Standards

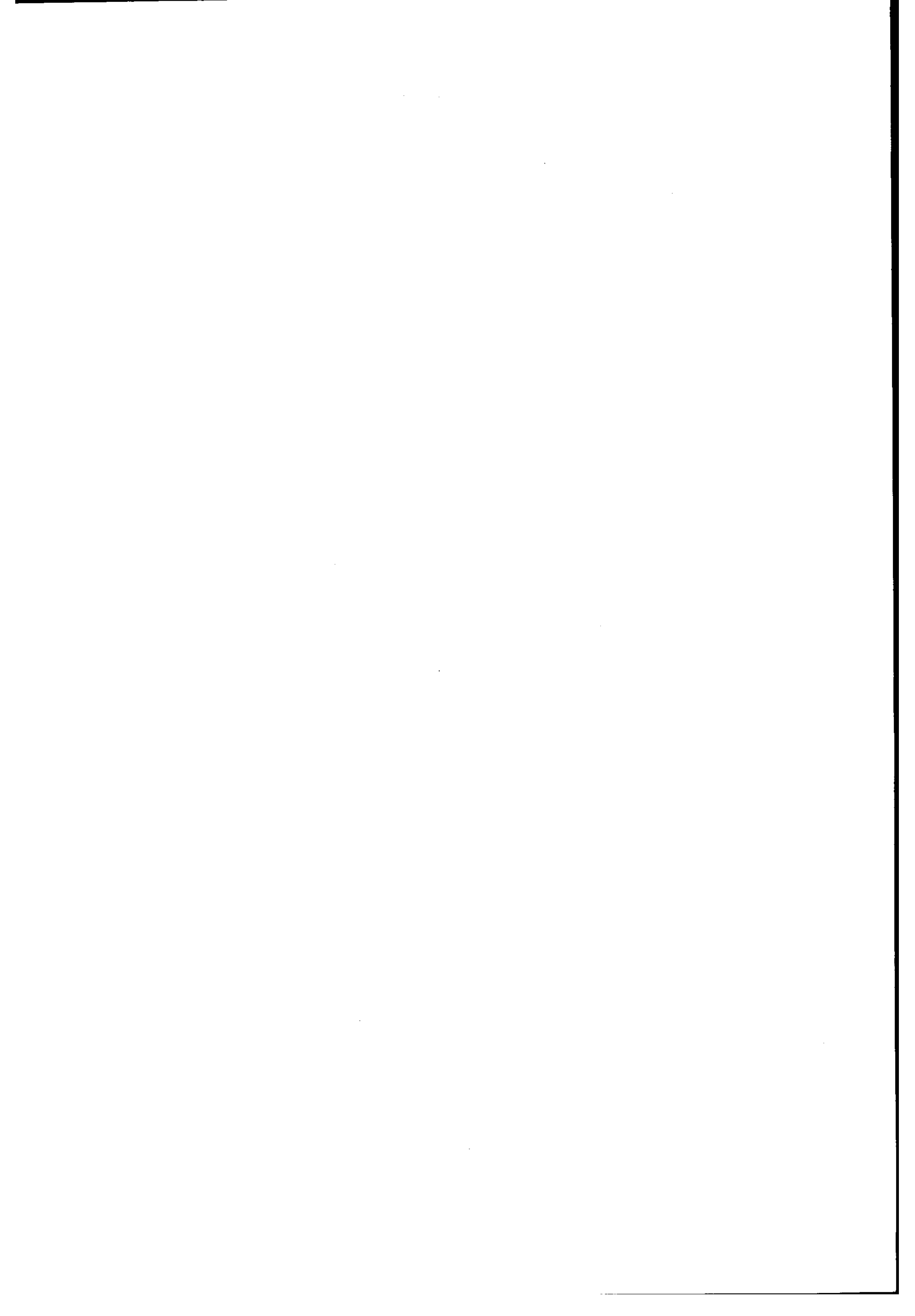
45- Accepts responsibility, is dependable.

46- Evidence cooperation with others (teachers, administrators, support staff, parents, etc.) in planning and teaching.

`47- Acts as an appropriate model in terms of ethics, attitudes, and values.

48- Attends teacher and other professional meetings.

49- Understands and follows school law, policies, and procedures and their effects on teachers, and teaching, including professionals conduct standards.



الدراسة الرابعة •

الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسى

دراسة ميدانية

تقديم :

تشتمل هذه الصفحات على دراسة حول الكفايات التربوية العامة اللازمة لمعلم التعليم الأساسى فى مصر • ولقد قصد بها تحديد أهم المهارات والقدرات والاتجاهات التى يجب أن تتوافر عند المعلم فى التعليم الأساسى بمرحلتيه حتى يستطيع أداء ما يسند إليه من مهام، وذلك من وجهة نظر فئات مختلفة ذات صلة بهذا النوع من التعليم، كما تستهدف هذه الدراسة تقديم تصور لما ينبغى أن يكون عليه إعداد هذا المعلم، وكذلك اقتراح مجالات جديدة للدراسة والبحث •

أقسام الدراسة :

لتحقيق الأهداف السابقة سوف تنقسم الدراسة الحالية إلى أربعة أقسام هى :

أولا : مشكلة الدراسة : ونتناول فى هذه القسم تحديد المشكلة، وأهمية الدراسة، وحدودها ومنطلقاتها •

ثانيا : الإطار النظرى : وفى هذا القسم نقدم تعريفا للمصطلحات، وعرضا مبسطا لأساليب تحديد الكفايات، وأسس تصنيفها •

ثالثا : الدراسة الميدانية : وفى هذا القسم نعالج القضايا الخاصة بأدوات الدراسة (الاستبيان) وتطبيقه وتفريغ بياناته وجعلها جاهزة للتحليل، وما يستلزمه ذلك من حديث عن اختيار العينة وتطبيق الاستبيان والمعالجة الإحصائية •

رابعا : النتائج والتوصيات : وفى هذا القسم الأخير نقدم نوعين من تحليل نتائج الاستبيان. التحليل العام macro-analysis والتحليل الخاص micro-analysis . وكذلك ما أسفرت عنه الدراسات من نتائج عامة، وما يراه الباحثان من مقترحات •

● اشترك مع الكاتب في إعداد هذه الدراسة الأستاذ الدكتور حسين غريب حسين . وقدمت إلى مؤتمر معلم التعليم الأساسي الحاضر والمستقبل ، كلية التربية جامعة حلوان ، القاهرة، يناير ١٩٨٦. ونشرت بعد ذلك في مجلد المؤتمر.

القسم الأول

مشكلة الدراسة

الإحساس بالمشكلة:

يشهد النظام التعليمي في مصر هذه السنوات تغيرا ملحوظا علـــى المســتويين الأفقي والرأسي٠ ونقصد بالمستوى الأفقي التوسع في تطبيق مفهوم التعليــم الأساســي ليضم مختلف مدارس المرحلتين الابتدائية والإعدادية بمحافظات مصر ٠٠ بينما يقصــد بالمستوى الرأسي الامتداد الزمني في تطبيق هذا المفـــهوم، والســعي لجعلــه شــاملا لسنوات التعليم قبل الجامعي٠ ونقصد بذلك الاتجاه نحو ضم المرحلة الثانوية إلـــى مـــا يسبقها من مراحل .

ولابد لأي تغير كي ينجح، من أن يستند إلى مجموعة من القوى : منها ما هـــو مادي ومنها ما هو فني، ومنها ما هو بشري٠ والقوى البشرية من بينها جميعا أســـاس العمل، ومنطلق النجاح. فقد تشيد الأبنية الحديثة، وقد تتوافر التكنولوجيـــات المتقدمـــة، ومع ذلك لا تتحقق للعملية التربوية ما يرجى لها من فاعلية، ومـــا نتوقـــع منـــها مـــن أهداف٠ لا لعجز في الأبنية والتكنولوجيات، بقدر ما هو عجز في توفير المعلم الكـــفء الذي يستطيع الاستفادة من الأبنية ، وتوظيف التكنولوجيا٠

ولقد ترددت الشكوى من عدم كفاءة كثير من المعلمين. وتزايد عدم الثقة فـــي قدرتهم على إدراك مفهوم التعليم الأساسي أو التمشي مع اتجاهاته أو تطبيق مفاهيمـــه٠ ومن الأمثلة على ذلك ما ورد في مؤتمر التعليم الأساسي الذي عقد في رحاب جامعـــة حلوان في أبريل سنة ١٩٨١. إذ قدمت جوديث كوهران دراسة بعنوان حاجات المعلـــم اللازمة لإنجاز أهداف التعليم الأساسي Basic Teacher Needs in Implementing Education Goals . وفي هذه الدراسة ذكرت الباحثة أن ٨٥% من معلمـــي التعليـــم الأساسي لا يستطيعون تنويع أساليب النشاط في الفصل الدراسي. وأن ١٥% منهم فقـــط يستطيع إشراك التلاميذ معه في هذا النشاط (Coohran j,6. P : 3)٠

وتعزى هذه الظاهرة، في رأينا، إلى أسباب كثيرة لعل من أهمها وجود هـــوة بين برامج الإعداد الحالية لمعلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية واســـتمرارها علـــى

الصورة التى كانت عليها قبل تعميم التعليم الأساسى، وبين ما يحتاجه المعلم بالفعل للقيام بواجبه مع تلاميذ هاتين المرحلتين بعد ضمهما فى مرحلة واحدة ذات فلسفة جديدة.

من هنا ارتفعت الصيحات، سواء فى مؤتمرات التعليم الأساسى وندواته، أو فى المجالات العامة أو المتخصصة، مطالبة بإعادة النظر فى الأسلوب الذى يجرى به هذا الإعداد، ومناشدة الخبراء لوضع تصور جديد لإعداد معلم جديد لاتجاه جديد.

من هنا أيضا، أصبح التخطيط لإعداد معلم التعليم الأساسى دعوة ينادى بها الرأى العام بمختلف فئاته، واتجاها يلتقى عنده الخبراء والمسئولون، وأرضا يختبر عليها الباحثون قدراتهم.

ومن بين الاتجاهات الحديثة نسبيا فى مجال إعداد المعلمين وضع تصور للكفايات التربوية اللازمة لهم، واعتبارها أساسا لإعدادهم قبل الخدمة، أو تدريبهم فى أثنائها.

والدراسة الحالية محاولة لتحديد الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسى ووضع تصور لما ينبغى أن يكون عليه برنامج إعداده.

تحديد المشكلة :

على وجه التحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية :

١- ما أهم الكفايات التربوية العامة اللازمة لمعلم التعليم الأساسى؟

٢- إلى أى مدى تتفاوت النظرة بين المشتغلين بالتعليم الأساسى إلى موقع كل من هذه الكفايات من برنامج إعداد المعلم؟

٣- ما أهم المقترحات التى يمكن أن تسهم فى التخطيط لإعداد معلم التعليم الأساسى فى ضوء الكفايات التربوية العامة التى يجمع عليها المشتغلون بالتعليم الأساسى فى مصر ؟

أهمية الدراسة :

لكى نقف على مدى أهمية دراسة الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسى نذكر ما ورد بالدراسة الشاملة التى قام بها المركز الوطنى للبحث التربوى والإنماء بأمريكا The National Center for Educational Research and Development وفى هذه الدراسة الشاملة قدم المركز عدة نماذج لبرامج إعداد المعلم عكست تصور هذا المركز لما ينبغى أن يتوافر عند المعلم المعاصر. ولقد استند هذا التصور إلى ثمانية منطلقات assumptions كان أولها : أن برامج إعداد المعلم يجب

أن يكون أساسها الوصف التفصيلى لأشكال السلوك أو الكفايـــات اللازمـــة للتدريـــس الفعال٠ كما يجب على برامج إعداد المعلم (قبل الخدمة) أو تدريبهم (في أثناء الخدمـــة) أن يجعل هدفها إكساب المعلم هذا السلوك وتلـــك الكفايـــات٠ (Johnsen, C. & G. Sheavon,12.) ومثل هذا التقرير يبين لنا موقع دراسة تتناول أشكال السلوك اللازمـــة للتدريس الفعال فى مراحل التعليم الأساسى٠ إذ إن التحديد العلمى لأشكال السلوك هـــذه سوف يسهم فى عدة أمور منها :

١- تطوير الأسلوب الذى يجرى به إعداد معلم التعليم الأساسى فـــى ضـــوء أشـــكال السلوك التى تعتبر معايير لمستويات الأداء المرغوب٠

٢- بناء أدوات ملاحظة وتقويم يمكن بواسطتها تقدير مستويات أداء معلمـــى التعليـــم الأساسى فى الفصل الدراسى٠

٣- بناء أدوات للتقويم الذاتى self - evaluation يستطيع المعلم اســـتخدامها لتقديـــر مستوى أدائه فى الفصل الدراسى٠

٤- إعادة النظر فى الطريقة التى تتم بها برامج التربية العملية سواء من حيث تدريب الطالب أو ملاحظته أو تقويمه٠

٥- فتح الباب أمام دراسات أخرى سواء فى مجال استخدام أسلوب الكفايات أو فـــى مجال إعداد معلم التعليم الأساسى، أو فى مجال إعداد المعلم بشكل عام٠

حـــدود الدراســـة :

تتحرك هذه الدراسة فى إطار الحدود الآتية :

* **من حيث نوع الكفايـــات** : تقتصر هذه الدراسة على الكفايات التربويـــة العامـــة Generic Competencies التى يلزم توافرها عند جميـــع معلمـــى التعليـــم الأساســـى بصرف النظر عن تخصصاتهم الأكاديمية، أو المواد التى يدرسونها. ومن هذه الكفايات اقتصرنا على ما يجرى داخل الفصل الدراسى مبتعدين قدر الإمكان عن الكفايات العامة اللازمة للمعلم فى كل زمان ومكان٠

* **من حيث عينة الدراســـة** : يقتصر تطبيق أدوات الدراسة على المشتغلين بـــالتعليم الأساسى فى موقعه سواء أكانوا معلمين أم موجهين أم إداريين. ولقد هدف الباحثان مـــن ذلك الرجوع إلى العنصر المنفذ للخطط والمطبق للمبادئ والممارس الفعلى للعمل. فـــهو أقدر بلا ريب على الإحساس بالواقع واستكناه مشاكله واقتراح حلولها٠ وليس فى هـــذا إنقاص من كفاءة غيرهم، أو تقليل من قدر الخبراء والمتخصصين، فلكل مجاله٠

* **من حيث منطقة الدراســـة** : اقتصر تطبيق أدوات الدراسة على معلمـــى التعليـــم الأساسى بمحافظة المنوفية، وذلك لإقامة الباحثين فيها، وسهولة اتصالهما بالمســـئولين فى قطاع التربية والتعليم بها، مما مكن من تطبيق الاستبيانات على عدد مـــن معلمـــى التعليم الأساسى فى مختلف مراكز المحافظة.

منطلقات الدراســـة :

تستند هذه الدراسة إلى مجموعة من المنطلقات التى نجملها فيما يلى:

١- يتطلب نجاح المعلم فى أداء مهمته بالتعليم الأساسى توافر مجموعة من الكفايـــات التى يمكن تحديدها وتحليلها وقياسها وتنميتها.

٢- يمكن الوثوق بآراء المعلمين والمشتغلين بالتعليم الأساسى على المستوى القـــاعدى فيما يتعلق بالكفايات التربوية اللازمة للمعلم فى هذا النوع من التعليم.

٣- يتميز التعليم الأساسى عن غيره من أشكال التعليم الأخرى بالشمول، وتغطية رقعـة واسعة من المجالات التى لا تتناولها أشكال التعليم الأخرى[1] .

٤- إن التدريس هو العملية التى يعالج بها فرد ما بيئة التعليم ويتناول أنشطته بالطريقـة التى تحدث عند التلميذ تغيرات مرغوبة فى سلوكه.

هذه التغيرات يمكن حصرها وتحديدها، ومن ثم الالتزام بها.

---

[1] نستند فى هذا المنطلق إلى ما جاء بتقرير اللجنة المصرية الأمريكية حول التعليم الأساسى فى مصر . إذ ورد فيه:

"Clearly the Basic Education curriculum, its course offerings centent, teaching and learning methods and strategies have to be substantially broader and more comprehensive than the traditional program that all too of ten emphasized theory,

Team,16, P. : 1).

القسم الثانى

الإطار النظرى

تعريف المصطلحات :

المفاهيم والمصطلحات التى تعالجها هذه الدراسة كثيرة، إلا أن ثمة من بينها مفهومين يمثلان محور هذه الدراسة.ويهمنا عرض المقصود بهما فى هذا القسم، هذان المفهومان هما : التعليم الأساسى والكفايات ٠

١- التعليم الأساسى :

يقصد به ذلك النوع من التعليم الذى توفر الدولة فيه للطفل خلال التسع سنوات التعليمية الأولى فى حياته، الحد الأدنى من المعلومات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات اللازمة له حتى يتحمل مسئولياته مستقبلاً كمواطن منتج قادر على استثمار ما لديه من إمكانات وما زود به من قدرات ٠

٢- الكفايات :

قدمت لمصطلح الكفاية تعريفات كثيرة منها ما هو معجمى ومنها ما هو اصطلاحى ٠ وفيما يلى نعرض لبعضها :

أ- **التعريف المعجمى** : فى مختلف القواميس والمعاجم نلتمس تعريف كلمة كفاية ولنكتف فى هذا المجال المحدود بتعريفين ورد أحدهما فى قاموس إنجليزي وورد الآخر فى معجم عرب ٠

فى قاموس وبستر Webster يرد التعريف التالى لكلمة كفاية :

Competence :
1- a sufficiency of means for the necessities and conveniences of life.
2- The quality or state of being competent.

Competent :
1- having requisite or adequate ability or qualities : fit.
2- Having the capacity to function or develop in a particular way.
3- legally qualified or adequate.

230).

من هذه التعريفات نستنتج عدة أمور منها :

أ- أن تحقيق الكفاية معناه توفير الاحتياجات والوسائل التى من شأنها مواجهة الضرورات وأساليب الحياة الملائمة.

ب- أن الكفاية تنسب لأفراد تتوافر عندهم سمات معينة من أهمها اكتساب القدرة التى تكفى لأداء عمل ما. وأن يتوافر لديه من الطاقة ما يسمح له بالأداء أو التصرف بطريقة معينة فى وقت معين.

ج- أن الكفاية صفة تنسب لمن أهل رسميا واعترف له بالقدرة على أداء العمل.

وفى المعجم الوسيط الذى أخرجه مجمع اللغة العربية فى مصر تفرقة بين كلمتى كفاءة وكفاية. وبالكفاءة يقصد بها المماثلة فى القوة والشرف. ومنه الكفاءة فى الزواج، أى أن يكون الرجل مساويا للمرأة فى حسبها ودينها وغير ذلك. و (الكفء) المماثل. والقوى القادرة على تصريف العمل. أما الكفاية فيعرفها المعجم كالتالى : (كفاه) الشيء كفاية استغنى به عن غيره، فهو كاف و (اكتفى) بالشيء استغنى به وقنع. واكتفى بالأمر أى اضطلع به. و (الكفيء) ما تكون به الكفاية. تقول هذا رجل كفيء من رجل (يستوى فيه المفرد والمثنى والجمع مذكرا ومؤنثا. والكاف مثلثة الحركات. و (الكفية) قوت الكفاية. يقال قنعت بالكفية (طه حسين وآخرون ٧٩١/٧٩٣).

من هذا التعريف نستنتج أن الكفء تعنى المماثل القوى القادر على تصريف العمل. وتطبيقا لهذا التعريف فى مجال الكفايات نقول: إن المعلم الكفء هو الذى تتطابق صفاته مع نموذج مثالى يستطيع القيام بما يسند إليه من مهام. الكفاءة هنا إذن تمثل أعلى درجة من درجات الأداء فى عمل ما. بينما نجد أن الكفيء ما تكون به الكفاية. والكفاية فى الأمر ما يستغنى به الإنسان عن غيره. وفى ضوء تعريف (الكفاءة) نقول: إن الكفاية هى الحد الأدنى الذى ينبغى توفيره فى شيء كشرط لقبوله.

هما إذن مستويان، أحدهما يمثل الحد الأدنى (الكفاية). والآخر يمثل الحد الأعلى (الكفاءة). ونؤثر فى هذا السياق استعمال مصطلح الكفاية على زميله. ونعنى به هنا **مجموعة الصفات التى لا يستطيع المعلم بدونها أن يؤدى واجبه. ومن ثم ينبغى أن يعتبر توافرها لديه شرطاً لإجازته. فإن ارتفع فى مستوى أدائها وتفوق عن غيره صارت لديه كفاءة.**

ب- التعريف الاصطلاحى : اللغة أكبر من أن تكون مجرد مجموعة من الكلمات. من هنا يلعب السياق دوره فى تحديد دلالات الكلمة واختلافاتها من علم إلى علم ومن مجال إلى آخر.

ولقد شاع فى ميدان التربية مصطلح إعداد المعلم على أساس الكفايات Competency - Based Teacher Education. ومثل هذا المصطلح لا يروى الشرح المعجمى له غلتنا. ذلك أنه تعريف مركب من عدة كلمات ليعبر عن اتجاهات معينة تترجم إلى برامج ذات طبيعة خاصة. من هنا نعرض تعريفين أحدهما مصطلح الكفاية والآخر تعريف للبرنامج المبنى عليها. فأما مصطلح الكفاية فيعرفه كوبر Cooper، وفيبر Weber بأنه: « مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات وأنواع السلوك التى من شأنها أن تيسر النمو العقلى والاجتماعى والعاطفى والجسمى للأطفال ». (Cooper, J. & W. Weber,7, P. : 15). ويعرفها دودل Dodl بأنها « القدرات الوظيفية التى يظهرها المعلمون فى نشاطهم اليومى المتصل بعملهم (Dodl, N.8. P.:2) هذا عن تعريف الكفاية »، أما عن المصطلح الآخر وهو : برنامج إعداد المعلمين على أساس الكفايات Competency-based teacher education فيعرفه شيرون Shearron بأنه «البرنامج الذى يقضى أن يظهر المعلمون مجموعة من الكفايات التى يفترض ضرورتها لتحقيق أنماط التعلم المرغوبة عند التلاميذ. وبمعنى آخر أن يظهر المعلمون القدرة على تحقيق التعلم المرغوب فيه عند التلاميذ (Shearron, G. & C. Johnson, 15, P. 187) . وفى هذا التعريف يشترك نوعا الأداء، أداء المعلم وأداء التلاميذ، فليس من الكفايات قدرة لا تظهر آثارها على المتعلمين».

وتميز الدراسات بين نوعين من الكفايات : كفايات أساسية عامة generic competencies وكفايات معاونة أو مساعدة enabling competencies. وبالأولى يقصد تلك الكفايات سبق لنا القول، محور هذه الدراسة.

أساليب تحديد الكفايات :

تشيع بين الباحثين والخبراء عدة أساليب لتحديد الكفايات، إلا أن أكثرها شيوعا ستة نوجزه فيما يلى (Houston, W.R.9, PP : 201-203).

١- ترجمة محتوى المقررات الدراسية Course Translation ويقصد بذلك تحديد الصفات التي ينبغى أن تتوافر عند المعلم الذى يضطلع بمسئولية تدريسها.

٢- تحليل المهمة task-analysis ويقصد بذلك الوصف الدقيق لأدوار المعلم، ثم يترجم هذا الوصف إلى كفايات يتدرب عليها.

٣- دراسة حاجات التلاميذ needs of school learners وقيمهم وطموحاتهم. وترجمة هذا كله إلى كفايات يجب أن تتوافر عند المعلم الذى يتصل بهم.

٤- تقدير الاحتياجات needs assessment ويقصد بذلك دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة وتعرف متطلباته وتحديد المهارات اللازم توافرها عند المتخرجين فى هذه المدرسة لأداء وظائفهم فى مجتمعهم، ثم ترجمة هذا كله إلى كفايات ينبغى أن تتوافر عند معلمى هذه المدرسة.

٥- التصور النظرى Theoretical لمهمة التدريس. والتحليل المنطقى لأبعاد هذا التصور.

وفى هذا الأسلوب يبدأ الباحث بمجموعة افتراضات حول مهنة التدريس وما ينبغى أن يكون عليه المعلم. ومنها يحدد الكفايات المناسبة.

٦- تصنيف المجالات فى عناقيد clusters يضم كل منها عددا من المجالات ذات الموضوع المشترك مستخلصاً منها ما يشترك بينها من أمور تترجم بعد ذلك إلى كفايات للمعلمين.

ولا ينبغى أن يفهم من هذا الاستقصاء أن أساليب تحديد الكفايات مانعة بالتبادل mutually exclusive ، أى يمتنع استخدام أحدها لوجود الآخر ! فللباحث أن يستخدم أكثر من أسلوب .. بل إن الخبراء يوصون بذلك ضمانا لعمل أكثر دقة، وأسلم منهجا وأشد موضوعية. العبرة فى الأمر أن يكون تعدد أساليب تحديد الكفايات استجابة لضرورة أو تلبية لحاجة أو توخيا لدقة.

هذا، ويرى الباحثان أوكى Okey وبراون Broun أن أساليب تحديد الكفايات أربعة هى :

١- استطلاع رأى الأطراف المعنية، معلمين أو مديرين أو موجهين أو أساتذة فى معاهد إعداد المعلمين وسؤالهم عن المهارات التى يظنون أنها يجب أن تتوافر عند المعلم.

٢- الاقتباس من قوائم أخرى حددت من قبل الكفايات التربوية اللازمة. وعلى الباحث فى مثل هذه الحالة أن يطلع على ما أخرجته الهيئات والمؤسسات مقتبسا منها أو مدمجا لها.

٣- ملاحظة معلم ذى خبرة. على أن تكون هذه الملاحظة فى موقع العمل واشتقاق المهارات اللازمة للمعلمين حتى يكونوا مثله.

٤- تحليل عملية التدريس. وذلك بأن يحلل الباحث بعناية ما يتوافر فى الجو التعليمى من ظروف نفسية تيسر للتعليم أن يحدث :(Okey.J.& J.Broun,13,pp: 2-3).

تصنيف الكفايات:

يقصد بالتصنيف هنا تحديد المحاور التى تدور حولها الكفايات باعتبارها كفايات رئيسية ثم تحليلها إلى مجموعة من الكفايات الثانوية. ولمثل هذا الأمر شروط يجب أن تراعى، وأهمية ينبغى أن تقدر، فأما شروطه فتتلخص فى ضرورة الاتساق مع أهداف الدراسة وطبيعتها. فليس ثمة تصنيف مطلق. كما ينبغى للتصنيف أن يستفيد من غيره من التصنيفات متفقا مع مبادئها العامة وواقعيًا يمكن للبرامج تنفيذه وللباحثين والمشرفين ترجمته إلى استمارات ملاحظة وتقويم للمعلمين.

أما عن أهمية التصنيف فتتلخص فى تيسير مهمة التفكير المتعمق فى كل جانب من جوانب الإعداد، وضمان استيفاء جوانبه.

وهناك عدة أساليب لتصنيف الكفايات، أى تحديد محاورها منها ما يلي:

١- فهناك من يحدد محاور الكفايات فى ضوء تصنيف بلوم Bloom للأهداف. فهناك كفايات معرفية Cognitive تتمثل فى أنواع المعارف والمعلومات والمفاهيم التى يتزود المعلم بها سواء حول مادته التى يدرسها. أو البيئة التى تحيط به. أو الطالب الذى يتعامل معه. وهناك كفايات وجدانية Affectiue تتمثل فى الاتجاهات التى يجب أن يتبناها المعلم، والقيم التى يجب أن يؤمن بها، وأشكال التذوق التى يفضل أن يتمتع بها. وأخيرا هناك كفايات نفس حركية Psychomotor تتمثل فى المهارات الحركية التى تلزمه للمشاركة فى مختلف أوجه النشاط التربوى المناسب للعملية التعليمية التى ينخرط فيها.

٢- وهناك من الباحثين من لا يقتصر على هذا التصنيف الثلاثى، بل يضيف إليه ما يترتب على كل من المجال المعرفى والوجدانى والنفس حركى من آثار، وما ينتج عنه من خبرة. ففى الاجتماع السنوى لرابطة البحث التربوى الأمريكية
The Annual Meeting of the American Educational Research Association
سنة ١٩٧٥ قدم روبرت روث R. Roth تصورا لتصنيف الكفايات مقسما إياها إلى مجلات هى : مجال المعرفة knowledge domain ومجال السلوك behavior domain ومجال الاتجاهات attitude domain ومجال النتائج والآثار domain consequences ومجال الخبرة experience domain ويقدم لكل واحد من هذه المجالات تعريفا لا يتسع المجال لذكره (Roth, R.14, P : 4).

٣- وهناك تصنيف ثالث للكفايات فى ضوء مستوى تعقدها. فتبدأ بالبسيط وتنتهى بالمركب المعقد. ومثل هذا التصنيف ييسر لواضعى برامج إعداد المعلمين أو

تدريبهم تقسيم هذا الكفايات على مراحل الإعداد ويمكّن من وضع تصور واقعـــى لمراحل الإعداد المهنى.

٤- وثمة أسلوب رابع لتصنيف الكفايات ينطلق من تصور لأدوار المعلـم Teacher s role مع طلابه فالمعلم ناقل للمعرفة، وموجّه للنشاط التعليمى ومدير فى فصله .. وهكذا. وتقدم كلية التربية بجامعة بتسبرج بأمريكـــا نموذجـــا لـــهذا التصنيـف. وحصرت مجالات الكفايات فى ستة تحت كل منها عدد من الكفايات التفصيليــــة. وتنقسم هه الكفايات التفصيلية بدورها إلــــى قســمين همـــا : كفايـــات النخطيـط planning competencies وكفايات التنفيـــذ implementation competencies.

أما عن المجالات الرئيسية للكفايات فى نموذج بتسبرج فهى كالتالي:

- المجال الأول : المعلم ناقل للمعرفة Importer of information ويضم ١٤ كفاية ثانوية.
- المجال الثانى : المعلم مديــر للنشــاط التعليمـــى director of learning activities ويضم ١٣ كفاية ثانوية.
- المجال الثالث : المعلم مصمم ومدير لمهام التعليم designer and manager of learning tasks ويضم ١٣ كفاية ثانوية.
- المجال الرابع : المعلم مصمم ومصـــدر لعمليـــة التدريـــب علـــى التعلـم designer and source for the process of "learning how to learn". ويضم ١١ كفاية ثانوية.
- المجال الخامس : المعلم يشارك فى الإشراف participant in supervision وضم ٦ كفايات ثانوية.
- المجال السادس : المعلم فى تفاعله مع الآخرين interacting with other people. ويضم ١٠ كفايات ثانوية.

(The Graduate internship program,11, pp : 8 -15).

٥- واتجاه خامس فى تصنيف الكفايات يتمشى مع ســابقه وإن اختلــف عنـــه بعــض الشيء، ذلك هو ما استندت إليه كلية التربية جامعة عين شمس فى دراستها حـــول كفايات معلم المرحلة الأولى. وتتوزع هذه الكفايات تحت تسع كفايات تمثل محــاور هذه الدراسة، تلك هى :

الأول – كفاية إعداد الدرس والتخطيط له.

الثاني – كفاية تحقيق الأهداف.

الثالث – كفايات عملية التدريس.

الرابع – كفايات استخدام المادة العلمية والوسائل التعليمية والأنشطة.

الخامس – كفايات التعامل مع التلاميذ وإدارة الفصل.

السادس – كفايات عملية التقويم.

السابع – كفايات انتظام المعلم.

الثامن – كفاية إقامة العلاقات مع الآخرين.

التاسع – كفاية الإعداد لحل مشكلات البيئة.

(كلية التربية ،١٠، ص ص ٤٨/ ٥٢).

٦- وبعد دراسات متعددة ومسح لكثير مما كتب عن الكفايات التربوية ينتـــهى تشـــيس Chase وزميلاه بتصنيفها تحت ستة مجالات هى :

أ- كفايات خامة بالعلاقات الإنسانية Human relation skills

ب- كفايات خاصة بعملية الاتصال Communication skills

ج- كفايات خاصة التخطيط للعملية التعليمية Lansing for instruction

د- كفايات خاصة بإجراءات التعليم Instructional techniques

هـــ- كفايات خاصة بالتقويم Evaluation

و- كفايات خاصة بالمادة الدراسية object matter

(Chase,D,W.Harris & M.Ishler,5, P :20)

من الواضح من هذه النماذج المختلفة أن أساليب تصنيف الكفايـــــات متعـــددة، يختلف بعضها عن بعض باختلاف طبيعة الدراسة التى يجريها الباحث وهدفــــه منـــها، ولسنا هنا فى معرض الحديث النظرى الموسع عن الكفايات وتصنيفاتها، ومـــن ثـــم لا يتسع المجال لذكر المزيد من أساليب تصنيف الكفايات أو التعليق عليها.

القسم الثالث

الدراسة الميدانية

أدوات الدراسة :

من الأساليب التى سبق ذكرها لتحديد الكفايات، استطلاع رأى الأطراف المعنية وسؤالهم عن المهارات التى يظنون أنه يجب أن تتوافر عند المعلم، ويتم هذا عن طريق عدة إجراءات : منها المقابلة. كما أن منها تطبيق الاستبيان، ولقد استخدم الباحثان كليهما، أى تم إعداد استبيان ثم طبق فى صورة مقابلة interview مع مختلف أفراد العينة.

إعداد الاستبيان :

مر إعداد الاستبيان بخطوات نجملها فيما يلى :

١- تحديد أهدافه : وتتلخص فى الرغبة فى تحديد الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسى. كما يراها الممارسون لهذا النوع من التعليم والمشتغلون ميدانيا بقضاياه.

٢- تحديد محاوره : لجأ الباحثان إلى عدة طرق لتحديد محاور هذا الاستبيان، وبعبارة أخرى تحديد الكفايات الرئيسية العامة التى تحلل بدورها إلى كفايات ثانوية تندرج تحتها. من هذه الطرق ما يلي:

أ- الرجوع إلى الدراسات السابقة التى أجريت فى ميدان الكفايات بوجه عام وكفايات معلم المرحلتين الابتدائية والإعدادية والتعليم المهنى بوجه خاص.

ب- الاطلاع على قوائم أخرى للكفايات سواء أكانت مما أعدته الجامعات والهيئات أم أعدها الأفراد. ومن القوائم التى استرشد الباحثان بها قوائم الكفايات التى أعدتها جامعات فلوريدا وستانفورد وجورجيا ومينسوتا وبتسبرج بأمريكا وعين شميس بمصر. ولقد استهدف الباحثان من الاطلاع على هذه القوائم تعرف الأسلوب الذى تكتب به الكفايات

والمحاور العامة التي تدور حولها، فضلا عن الشكل العام للقائمة (حجمها، تنظيمها ..... إلخ)٠

جـ- فحص الدراسات الخاصة بالتعليم الأساسي والتي عرضت في المؤتمرات وحلقات البحث والمناقشة، ولقد استهدف الباحثان من ذلك تعرف طبيعة هذا النوع من التعليم واشتقاق مجموعة من الكفايات اللازمة للمعلم في ضوء تصور الباحثين والخبراء لطبيعة التعليم الأساسي ومهامه.

ومن أهم المؤتمرات التي استفاد الباحثان منها مؤتمر «التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق» والذي عقد في رحاب جامعة حلوان سنة ١٩٨١م. وفي هذا المؤتمر حدد منصور حسين وزير التعليم الأسبق صيغة التعليم الأساسي ومهمته في دراسة تقدم بها، وتلخص هذه الدراسة هدف التعليم الأساسي فيما يلي :

« تحقيق النمو المتكامل للتلميذ من خلال تزويده بأساسيات المعارف والمعلومات والسلوكيات والمهارات والخبرات العملية والتدريب المهني، والتي تنفع التلميذ في حياته كمواطن، وتمكنه من أن يواجه حياة العمل في نهاية المرحلة بعد فترة من التدريب بأحد مراكز التدريب أو التكوين المهني أو الورش أو المصانع أو المزارع أو الشركات أو غيرها. أو أن يواصل تعليمه في مرحلة أعلى من التعليم، وفي نفس الوقت فهي تتيح الفرصة للكشف عن استعدادات التلميذ وقدراته ومهاراته واتجاهاته والعمل على تنميتها ثم توجيهه بعد إنهاء المرحلة نحو العمل أو مواصلة التعليم في المجال »٠(منصور حسين ص ص ٦/٧).

ويتفق هذا التصور مع ما ورد بـ «الورقة عمل تطوير وتحديث التعليم في مصر» والتي قدمتها وزارة التربية والتعليم سنة ١٩٧٩ (ص ٦٠)، وهذا بالطبع أحد المصادر التي اشتق منها الباحثان الكفايات التربوية اللازمة المناسبة لمعلمي هذا النوع من التعليم٠

د- توظيف ما لدى الباحثين من خبرة في هذا المجال، فلقد اشتغل كل منهما بقضية إعداد المعلم بشكل عام. وبوضع تصورات للكفايات التربوية اللازمة له فضلا عن إشرافهما على عدد من رسائل الماجستير والدكتوراه في مجال إعداد المعلمين. واشتراكهما في بعض الدراسات والبحوث العربية والدولية. وهذه خبرة وإن كانت محدودة، إلا أنها أسهمت، بلا ريب، في انتقائنا للكفايات الأساسية وتحليلنا لها ووضعها في استبيان٠

٣- **محاور الاستبيان :** فى ضوء ما انتهت إليه الإجراءات السابقة، قدم الباحثان تصورا للكفايات التربوية الأساسية التى يمكن أن تحلل بدورها إلى كفايات ثانوية.

هذه الكفايات الأساسية التى تمثل محاور الاستبيان هى :

الأول- الموقف من التعليم الأساسى.

الثاني- إدراك تكامل الخبرة.

الثالث- تفهم سيكولوجية التلميذ.

الرابع- التخطيط للعملية التعليمية.

الخامس- إلقاء الدرس.

السادس- مواجهة المواقف الجديدة والمشكلات.

السابع- تفريد التعليم.

الثامن- تكنولوجيا التعليم.

التاسع- إدارة الفصل.

العاشر- التدريب والتقويم.

ومثل هذا التصنيف يغطى محاور الاهتمام فى التعليم الأساسى كما يركز على الكفايات العامة، تلك التى لا تختص بمادة دون أخرى أو بنشاط دون آخر. فضلاً عن أنه يساعد الباحث على استقصاء الكفايات الثانوية التى تتدرج تحت كل محور، ويبين العلاقة بينها وبين بعضها البعض داخل هذا المحور.

٤- **إخراج الاستبيان :** قام الباحثان بعد ذلك بتحليل كل محور أو كفاية رئيسية من الكفايات العشر السابقة إلى كفايات ثانوية، وصوغها فى عبارات منتظمة فى شكل استبيان كتبت له مقدمة تشرح فكرته وتوضح هدفه وتحدد المطلوب من محررى الاستبيان.

بعد ذلك تم عرض الاستبيان فى صورته المبدئية على عدد من الخبراء، أساتذة كلية التربية بجامعتى المنصورة وشبين الكوم، وبعض معلمى التعليم الأساسى وموجهيه وذلك للتحقق من صلاحية الاستبيان واستيفاء عناصره. وقد تفضل هؤلاء الخبراء بتعديل وحذف بعض وحداته وإضافة جديد إليها، وانتهى الأمر بإخراج الاستبيان فى شكل قابل للدراسة الميدانية.

هذا ..، وقد تناثرت الكفايات فى ثنايا الاستبيان متباعدة عن تصنيفاتها. ويوضح الجدول رقم (١) هذه الكفايات وموقعها فى الاستبيان.

جدول رقم (١)

محاور الاستبيان وكفاياته الثانوية

رقم	محاور الاستبيان	أرقام الكفايات الثانوية	العدد	%
١	الموقف من التعليم الأساسى	٢٦/٢٥/١٨/٣/٢/١	٦	%١٠
٢	إدراك تكامل الخبرة	٣٥/٣٤/٩/٤	٤	%٧
٣	تفهم سيكولوجية التلميذ	٥٠/٤٤/٢١/١٩/١٧/١٥/١٤/١٣/٨	٩	%١٥
٤	التخطيط للعملية التعليمية	٥٢/٣٦/٤٣/٣٦/٣٢/٣١/٣٠/٢٨/٢٧	٩	%١٥
٥	إلقاء الدرس	٥٧/٤٩/٣٣/١٦/١٢/١١/١٠/٧	٨	%١٣
٦	مواجهة المواقف الجديدة	٥١/٤١/٣٨/٢٣/٣/٦/٥	٧	%١٢
٧	تفريد التعليم	٤٠/٣٧/٢٩/٢٢/٢٠	٥	%٨
٨	تكنولوجيا التعليم	٥٩/٣٩	٢	%٣
٩	إدارة الفصل	٥٨/٥٤/٤٥/٤٢	٤	%٧
١٠	التدريب والتقويم	٦٠/٥٦/٥٥/٥٣/٤٨/٤٧	٦	%١٠
	المجموع		٦٠	%١٠٠

ومن هذا الجدول يتضح تفاوت الاهتمام بمحور دون آخر، فمن المحاور ما يحظى بتسع كفايات ومنها ما يقتصر على اثنتين، ويرجع هذا إلى طبيعة المحور نفسه وضرورة تغطيته لعدد أكبر من الكفايات.

عينة الدراسة :

حدد الباحثان ثلاثة متغيرات أساسية رئى البحث عن علاقتها بالكفايات التربوية المقترحة لمعلم التعليم الأساسى. هذه المتغيرات هى : الجنس والمؤهل والوظيفة. وعلى وجه أكثر دقة طرحت أسئلة ثلاثة يختص كل منها بمتغير من هذه المتغيرات وهى :

- **الجنس** : إلى أى مدى يختلف تصور المعلمين عن تصور المعلمات للكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسى؟
- **المؤهل** : إلى أى مدى يختلف تصور المعلمين المؤهلين تربويًا عن تصور المعلمين غير المؤهلين تربويًا للكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسى؟
- **الوظيفة** : إلى أى مدى يختلف تصور المعلمين عن تصور غير المعلمين للكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسى؟

وفى ضوء هذه المتغيرات الثلاثة قام الباحثان باختيار عينة ممثلة لهذه المتغيرات. ويوضح الجدول رقم (٢) طبيعة العينة.

جدول رقم (٢)

عينة الدراسة

الجنس		**المؤهل**		**الوظيفة**		**المجموع**
ذكر	أنثى	تربوى	غير تربوى	معلم	غير معلم	العدد %
العدد %	العدد %	العدد %	العدد %	العدد %	العدد %	
*	*	**	**	xxx	xxx	
٣٥، ٥٦%	٢٧، ٤٤%	٦٢، ٧٢%	١٤، ١٨%	٧٦، ٧٠%	٣٢، ٣٠%	١٠٨ ١٠٠%

x = النسبة إلى ٦٢ وهو عدد المعلمين التربويين فقط.

xx = النسبة إلى ٧٦ وهو عدد المعلمين التربويين وغير التربويين.

xxx = النسبة إلى ١٠٨ وهو العدد الكلى لأفراد العينة.

من هذا الجدول يتضح أن ٥٦% من بين المعلمين يحملون شهادة تربوية والباقى (١٨%) لا يحمل هذه الشهادة، وأن ٧٠% من بين مجموع أفراد العينة معلمون والباقى (٣٠%) من غير المعلمين، وعلى وجه التحديد تضم هذه الفئة ما يلى :

- ٢١ موجهاً
- ٢ ناظر
- ٥ وكلاء
- ٢ أخصائى اجتماعى (أحداهما امرأة)
- ١ أمين مكتبة
- ١ عضو فنى بإدارة التعليم الأساسى.

تطبيق الاستبيان :

استغرق تطبيق الاستبيان الأسبوعين الأخيرين من شهر سبتمبر عام ١٩٨٥م. ولقد جرى ذلك فى شكل مقابلة مع كل عدد تيسر جمعه من أفراد العينة. ولقد ضمن هذا الإجراء استيفاء الاستجابة لوحدات الاستبيان كلها، كما قلل نسبة الفاقد بين الاستبيان، واقتصر التطبيق على الحلقة الثانية للتعليم الأساسى (المرحلة الإعدادية) وعلى عدد من مدارس هذه الحلقة بمراكز محافظة المنوفية، فضلا عن الموجهين والإداريين العاملين بمديرية التربية والتعليم بالمحافظة.

تفريغ البيانات :

بعد جمع الاستبيانات التى حررها أفراد العينة، عكف الباحثان على تفريغ بياناتها كالتالى :

- استبيان يشتمل على البيانات الخاصة بالمعلمين التربويين (٣٥).
- استبيان يشتمل على البيانات الخاصة بالمعلمات التربويات (٢٧).

- استبيان يشتمل على البيانات الخاصة بالمعلمين التربويين والمعلمات التربويات (٦٢).
- استبيان يشتمل على البيانات الخاصة بالمعلمين غير التربويين والمعلمات غير التربويات (١٤).
- استبيان يشتمل على البيانات الخاصة بالمعلمين والمعلمات ككل (٧٦).
- استبيان يشتمل على البيانات الخاصة بغير المعلمين (٣٢).
- استبيان يشتمل على بيانات جميع أفراد العينة (١٠٨).

وفى كل من هذه الاستبيانات ذكر عدد تكرار الاستجابات أمام كل كفاية والنسبة المئوية لها.

المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية الآتية وكان لكل هدفه :

(١) استخراج النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة لكل كفاية على حدة. وتم ذلك على ثلاثة مستويات، أولها كان شديد الأهمية، وذلك لبيان الفروق بين استجابات كل نوع من أفراد العينية، ثم متوسطة الأهمية ، ثم قليلة الأهمية.

(٢) حساب الوزن النسبى للكفايات وذلك بهدف ترتيبها ترتيبًا يساعد على تصنيفها وإبراز قيمة كل منها. فتؤخذ فى الاعتبار عند إعداد المعلمين أو تدريبهم. وتم حسابه كالتالى :

أ- إعطاء قيمة عددية لكل خانة. فلقد أعطيت خانة «شديدة الأهمية" ثلاث درجات، وأعطيت خانة «متوسطة الأهمية» درجتين وأعطيت خانة «قليلة الأهمية» درجة واحدة.

ب- تم استخراج الوزن النسبى لكل كفاية من طريق ضرب النسبة المئوية للتكرارات لكل خانة × القيمة العددية المحددة لها. ثم جمع ما تنتهى إليه فى كل خانة ليعبر عن المدى الكلى للنسب المئوية.، وكمثال على ذلك نذكر ما حدث للكفاية الأولى بالنسبة لفئة المعلمين فى مقابل فئة غير المعلمين :

- كانت النسبة المئوية للتكرارات فى خانة «شديدة الأهمية» ٧٤٪ × ٣ (القيمة العددية لها) = ٢٢٢
- كانت النسبة المئوية للتكرارات فى خانة «متوسطة الأهمية» ١٧٪ × ٢ (القيمة العددية لها) = ٣٤.

- كانت النسبة المئوية للتكرارات فى خانـــة "قليلـــة الأهميـــة" ٩% × ١ (القيمة العددية لها) = ٩

المجموع = ٢٦٥

جـ- بعد تحديد المدى الكلى للنسب المئوية قام الباحثان باختيار أعلـــى قيمـــة وأقل قيمة من بين المدى الكلى للنسب المئوية للكفايات كلـــها فـــى فئـــة المعلمين. ثم حسب الفرق بينها وقسم على ثلاثة، ولقد كانت أعلى درجـــة فى فئة المعلمين هى ٥٧٧ وتمثل المدى الكلى للنسب المئوية للكفاية رقـــم ٣٥.

أما حساب مدى الفرق فكان كالتالى :

٥٧٧.- ٢٢٥ = ٣٥٢ ÷ ٣ = ١١٧ تقريبا.

د- قام الباحثان بعد ذلك بحساب مدى المرتبة الأولى للكفايات وذلـــك بطـــرح مدى الفرق السابق (١١٧) من أعلى درجة للمدى الكلى للنسب المئويـــة ليبين لنا الحد الأدنى لكفايات المرتبة الأولى كالتالى :

- الحد الأدنى لكفايات المرتبة الأولى= ٥٧٧-١١٧ = ٤٦٠.
- مدى المرتبة الأولى للكفايات من ٤٦٠ إلى ٥٧٧.

هـ- فى ضوء هذا المثال أمكن حساب مدى المرتبة الثانية للكفايات وكان فـــى مثالنا هذا كالتالى: ٤٥٩ (الحد الأدنى لكفايات المرتبة الأولـــى)- ١١٧= ٣٤٢.

- مدى المرتبة الثانية للكفايات من ٣٤٢ إلى ٤٥٩.

و- حدد الباحثان ما قل عن درجة ٣٤٢ كمرتبة ثالثة للكفايات.

القسم الرابع

النتائج والتوصيات

خطـة التحليـل :

يسير تحليل نتائج هذه الدراسة على مستويين، أحدهما عـام macro-analysis ويعالج النسب المئوية لكل كفاية فى ضوء المحاور التى سبق الحديث عنها. كما نقتصر فى هذا الصنف من التحليل على المجموع العام عند الحديث عن مراتب الكفايات، أمـا المستوى الثانى من التحليل فهو التحليل الخـاص أو التفصيلـى micro - analysis ويعالج الفروق الدقيقة بين فئات العينة ويعرض تصورها لترتيب الكفايات، إضافة إلـى النتائج العامة والتوصيات . وفيما يلي حديث عن كل منهما :

١- التحليل العام:

بالنظر إلى الملاحق رقم ٣/٢/١ تتضح لنا عدة أمور نوجزها فيما يلى:

أ- الكفايات التى يرى أفراد العينة أنها شديدة الأهمية :

١- بالنسبة لاستجابات المعلمين والمعلمات : اختلفـت النسـب المئويـة لتكـرارات استجابات المعلمين عن النسب المئوية لتكرارات استجابات المعلمات حول بعـض الكفايات، واتفقت حول البعض الآخر. وكان مدى الاتفاق فى الحدود المقبولة أقل من ٥٠% . لذا كان الاتفاق قريبا جدا حول الكفايات التى تركز علـى محـاور الموقف من التعليم الأساسى، وإدراك تكامل الخبرات. وأهميـة تفريـد التعليـم، وسيكولوجية التلميذ، والتدريب والتقويم، وإلقاء الدرس. بينما كان الاختلاف أكـبر من ٤٠% حول كفايات تركز على محاور سيكولوجية التلميـذ وتفريـد التعليـم أيضاً. ولذا فإن ذلك يستلزم معرفة تفصيلية أكثر حول ذلك الخـلاف، فالكفايـة ١٣، ١٩ اللتان اختلفت حولهما نسبة الاستجابة . إذ تتعلقان بسيكولوجية التلميـذ معا. وتتطلب الكفاية ١٣ القدرة على معرفة حاجات التلاميذ وكيفيـة إشـباعها. وهنا يظهر دور المعلم فى المعرفة والإشباع أكثر من دور المعلمـة لإمكانياتـه واستطاعته المشاركة فى النشاطات المختلفة داخل وخارج جدران المدرسة. بينما لا تستطيع المعلمة القيام بنفس النشاطات كما وكيفا للظروف البيئية المحيطة بـها،

وتهتم الكفاية ١٩ بثقة المعلم فى قدرة التلميذ على تعلم المفاهيم النظرية واستيعاب الخبرات العملية المناسبة. ولذا فالمعلمة هنا أقل قربا في المجالات العملية اللهم إلا فى مجال الحياكة والتدبير المنزلى، ومن هنا فهى لا تتجاوب مع ما هو مطلوب فى المجالات العملية من ورش إلى معامل إلى رحلات ميدانية إلى غيرها.

٢- بالنسبة لاستجابات المعلمين المؤهلين تربويا وغير المؤهلين تربويا تتفق الفئتان حول المحاور الآتية :

- الموقف من التعليم الأساسى.
- سيكولوجية التلميذ من ناحية إشباع الحاجات وتشخيص الاستعداد للدراسة العملية والعلمية. وهنا يكون للخبرة أثر كبير فتتساوى الفئتان ،التربوي وغير التربوي فى وجود الكفايات الآتية :
- مواجهة المواقف الجديدة.
- إلقاء الدروس.
- إدارة الفصل المدرسى.
- التدريب والتقويم.

كما تختلف الفئتان فى مدى فرق ٣٤% حول مجال سيكولوجية التلميذ في كفايتى استشارة دوافع التلاميذ وتنمية القيم والاتجاهات ويرجع ذلك للدراسات التربوية التى تلقاها أفراد الفئة الأولى، ولم يحظ بها أفراد الفئة الثانية (غير التربويين).

٣- وبالنسبة لاستجابات المعلمين وغير المعلمين: نجد أن الفئتين تتفقان فى مدى ٥% حول المحاور الآتية :

- الموقف من التعليم الأساسى.
- إدراكهم لتكامل الخبرة.
- تفهم سيكولوجية التلاميذ.
- التخطيط للعملية التعليمية.
- إلقاء الدروس.
- مواجهة المواقف الجديدة.
- التدريب والتقويم.

وقد اختلفت الفئتان فى نسبة استجابات تتراوح بين ٣٨% إلى ٥٢% حول المحاور الآتية :

- استخدام تكنولوجيا التعليم.

- إدارة الفصل المدرسى.
- التدريب والتقويم وبالذات حول كفاية إمكانية وضع برامج علاجية لمعالجة حـــالات الضعف، وهذا متوقع لما يمكن أن يؤديه المعلم وغير متوقع من غيرهم.

٤- النسبة المئوية العامة بنوع الاستجابات لكل فئة تتقارب إلى حد بعيد مما يشير إلـــى الاتفاق بصفة عامة حول شدة الأهمية لكل من الكفايـــات المتضمنـــة. وإن كـــانت النسبة أعلى فى حالة الذكور والتربويين والمعلمين، عنها فى حالة الإنـــاث وغـــير التربويين وغير المعلمين على التوالى.

ب- الكفايات التى يرى أفراد العينة أنها متوسطة الأهمية :

١- بالنسبة للذكور والإناث من المعلمين : كان هناك اتفاق واضح فى مجالات :

- إدراك تكامل الخبرات النظرية والعملية.
- تفهم سيكولوجية التلميذ.
- إلقاء الدرس.
- مواجهة المواقف الجديدة.
- إدارة الفصل.
- التدريب والتقويم.

واختلفت الفئتان بنسبة تتراوح بين ٣٥% إلى ٥٠% فى محـــور ســيكولوجية التلميذ وذلك فى نفس الكفايات التى اختلفا فيها سابقا فى حالة شدة الأهمية. ولـــذا فإننـــا نعطى نفس التفسير والذى يؤكد على أهمية دور المعلم فى إشباع حاجات التلاميذ، وثقة المعلم فى قدرة التلميذ على تعلم المفاهيم النظرية واستيعاب الخبرات العملية المناســبة. وذلك الحرية المعلم فى الحركة والنشاطات التعليمية كمًّا وكيفا، بينما يكون دور المعلمة هنا محدودا نظرا لطبيعة الثقافة والبيئة المحلية.

كما اختلفت الفئتان أيضا فى مجال التخطيـــط للعمليـــة التعليميـــة واســتخدام تكنولوجيا التعليم. وكذلك فى مجال التدريب والتقويم، ويرجـــع إلـــى نفـــس الأســباب السابقة.

٢- بالنسبة لاستجابات المؤهلين وغير المؤهلين تربويًّا : اتفق كل منهم علـــى جميـــع المحاور المدرجة ما عدا استخدام تكنولوجيا التعليم حيث اهتم بها التربويون أكـــثر من غيرهم . واختلفا في محور تفهم سيكولوجية التلميذ من بعض مكوناته وإن كانا قد اتفقا في البعض الآخر.

وهذه الكفايات التى اختلفا عليها تتراوح من ٢٥% إلى ٣٥% وتركـــز علـــى الكفاية الخاصة بتفهم حاجات التلاميذ وإمكانية إشباعها ومعرفة الإمكانيات الطبيعية لهم

دون التقليل من شأنها. وكذلك القدرة على استثارة التلاميذ للمشاركة والعمل بإيجابية وتنمية بعض القيم والاتجاهات المطلوبة٠

- وقد اختلفا أيضا فى مجال التخطيط للعملية التعليمية فى كفاية تحديد أهداف لكل درس (معرفية ووجدانية ومهارية) وكذلك تصميم استراتيجية مناسبة لرفع مستوى أداء التلاميذ، أما اتفاقهما فكان فى استخدام طرق تدريس متنوعة وربط الخبرات سابقها بلاحقها٠

٣- بالنسبة لاستجابات المعلمين وغير المعلمين : تتفق الفئات بنسبة مئوية لا تزيد أكثر من ٥% على محاور الاستبيان جميعا المتوسطة الأهمية ما عدا المجال الخاص باستخدام تكنولوجيا التعليم. فغير المعلمين يرون أن كفاية استخدام وسائط تعليم مختلفة متوسطة الأهمية للغاية. بينما يرى المعلمون أن استخدام الأجهزة والآلات الحديثة يساعد فى تحقيق أهداف المنهج٠

أما الاختلاف بين الفئتين فيتراوح بين ٢٥% إلى ٣٦% ويتمثل فى الكفايات الخاصة بأهمية حاجة التلميذ للمعلم كمصدر معلومات واستخدام التعزيز وأهمية التكامل الرأسى للمقررات الدراسية، وحاجة التلميذ إلى تمارين جديدة غير ما هو بالكتاب. وأهمية الرد على استفسارات التلاميذ المتجددة٠

ويرجع سبب ذلك فى رأينا إلى ما يشيع بين المعلمين من اتجاه نحو تبسيط إجراءات العمل داخل الفصل بحكم الظروف المحيطة بهم، فى الوقت الذى يشيع فيه بين غير المعلمين (وأغلبهم موجهون) اتجاه معاكس٠

ج- الكفايات التى يرى أفراد العينة أنها قليلة الأهمية :

١- بالنسبة لاستجابات المعلمين والمعلمات، يتفق الجنسان فى الإحساس بقلة أهمية الكفايات بنسبة مئوية قليلة للغاية، ومعنى ذلك أنها شديدة الأهمية، فإذا كانت الاستجابة ٥% لكفاية معينة بمعنى أنها قليلة الأهمية، إذن فهذه الاستجابة مهمة بنسبة ٩٥%. ولذا فالاتفاق هنا بنسبة مرتفعة دليل على أهمية جميع المحاور للكفايات٠

وقد اختلف الجنسان بنسب تتراوح من ٢١% إلى ٣٥% حول الإحساس بقلة أهمية المحاور التالية :

- الموقف من التعليم الأساسى.
- تفريد التعليم.
- إدراك تكامل الخبرات٠

ومعنى ذلك أن هذه المحاور تحظى بأهمية أكثر عند المعلمين منها عند المعلمات.

٢- بالنسبة لاستجابات المؤهلين وغير المؤهلين تربويا، يتفق المعلمون جميعا (مؤهلون وغير مؤهلين تربويا) على الإحساس بقلة أهمية معظم الكفايات، إلا أن مستوى هذا الإحساس لا يتعدى ٢٠%، ومعنى ذلك أن باقى النسبة ٨٠% من هؤلاء المعلمين يحسون بأهمية هذه الكفايات.

وتختلف الفئتان حول الكفاية الخاصة بحاجات التلاميذ وكيفية إشباعها. وكذلك الكفاية الخاصة باستخدام أسلوب تعزيز مناسب لكل تلميذ.

ومعنى ذلك أن المؤهلين تربويا يهتمون اهتماما أكبر بهاتين الكفايتين. وهذا مما نتوقع فى ضوء دراساتهم التربوية.

٣- بالنسبة لاستجابات المعلمين وغير المعلمين: يصدق القول نفسه على الفروق بين استجابات المعلمين وغير المعلمين، إذ يتفق جميعهم على الإحساس بقلة أهمية معظم الكفايات بنسب مئوية قليلة لا تتعدى ٢٠% أيضا، ومعنى ذلك أن ٨٠% منهم يلتقون عند الإحساس بأهمية هذه الكفايات.

٢ - التحليل الخاص أو التفصيلي:

وهذا التحليل يختص بدراسة تصور كل فئة من فئات العينة لأهمية الكفايات والعلاقات بين بعضها وبعض، ولقد سبقت الإشارة عند الحديث عن المعالجة الإحصائية إلى أن الكفايات قد تم ترتيبها لبيان أولوياتها. فأصبح لدينا كفايات ذات مرتبة أولى وكفايات ذات مرتبة ثانية وكفايات ذات مرتبة ثالثة.

والآن نسأل : **ما موقع كل كفاية من هذه الكفايات عند كل فئة من فئات العينة؟ وما العلاقة بين ترتيب كل منها لهذه الفئات؟**

فيما يلى نعرض للكفايات حسب ترتيبها :

(أ) كفايات المرتبة الأولى : يوضح الجدول رقم (٣) هذه الكفايات.

جـدول رقـم (٣)

الكفايـات ذات المرتبة الأولـى

م	الجنس		المؤهل		الوظيفة		
	معلم	معلمة	تربوى	غير تربوى	معلم	غير معلم	المجموع
١	١٢	٤٤	٥٥	٥٦	١٨	١٨	١٨
٢	١	١٨	٤٤	١٨	٥٠	١	٥٧
٣	٤٢	٥٤	٥٧	٥١	٥٥	١٧	١٧
٤	٥٣	٥٧	٥٠	٣٠	٥٧	٥٧	٥٣
٥	٥٥	٥٠	١٢	٧	٥٣	٤٦	٤٦
٦	١٧	٥٥	٤٢	١٠	١٢	٥٣	٥٥
٧	٥٠	٤٧	٥٣	١٧	١٧	٥٦	١
٨	١٣	٤٩	١٨	٤٥	٤٢	٢	١٢
٩	١٤	٤٨	٤٦	٤٩	٤٤		٤٢
١٠	١٦	٥٣	١٧	٥٥	٤٦		٥٩
١١	٣٧	٤١	٤٩	٥٧	٤٩		٤٧
١٢	٤٤	٤٦	٤٧	٥	٥١		٤٤
١٣	٤٦		٣٧	٥٣	٤٥		
١٤	١٨		٤٥	٦	٤٧		
١٥	٣٩		٦	١٢	٣٧		
١٦	٤٥		٥١	٢٥	٥		
١٧	٥١		٧	٤٦	٦		
١٨	٥٧		١٦	٥٨	١٦		
١٩	٥٩		١٤	٥٩	٣٩		
٢٠	٥		٣٢		٧		
٢١	٧		٤٩		٣٠		
٢٢	٢٠		٥٦		٤٨		
٢٣	٣٢				٥٩		
٢٤	٤٩						
٢٥	٦						
٢٦	٢٤						
٢٧	٢٥						
٢٨	٢٨						
٢٩	٢٩						
٣٠	٤٧						
٣١	٥٦						

ومن هذا الجدول يتضح لنا عدة أمور منها :

١- يتفاوت تصور فئات العينة للكفايات ذات المرتبة الأولى، أى التى يجب أن تحظى بالاهتمام الأكبر. ويتراوح عدد هذه الكفايات من فئة إلى أخرى. فهو عند المعلمين ٣١ وعند المعلمات ١٢. بينما هو عند المعلمين التربويين ٢٢ وعند المعلمين غير التربويين ١٩. ثم عند المعلمين (ككل) ٢٣، وعند غير المعلمين ٨. فى الوقت الذى نجده عند الترتيب العام (أى فيما يخص جميع أفراد العينة) ١٢ كفاية.

٢- فى الجدول سبع فئات : ست منها نوعية وفئة عامة تختص بجميع أفراد العينة، وتتفاوت درجة الموافقة على كل كفاية من كفايات المرتبة الأولى، فمنها ما وافقت عليه فئة واحدة (مثل الكفاية رقم ١٨). والترتيب التالى يوضح هذا الأمر :

** كفايات يوافق عليها جميع الفئات بنسبة ١٠٠% (٥٧/٥٣/٤٦/١٨).

** كفايات يوافق عليها ست فئات بنسبة ٨٥% (٥٩/٥٥/١٧).

** كفايات يوافق عليها خمس فئات بنسبة ٧١% (٥١/٤٤/٤٢/١٢).

** كفايات يوافق عليها أربع فئات بنسبة ٥٧% (٥٠/٤٩/٤٧/٤٥/٧/٦).

** كفايات يوافق عليها ثلاث فئات بنسبة ٤٣% (٣٩/٣٧/١٦/٥/١).

** كفايات يوافق عليها فئتان بنسبة ٢٩% (٥٦/٤٨/٣٢/٣٠/٢٥/١٤).

** كفايات يوافق عليها فئة واحدة بنسبة ١٤% (٢/ ١٠/ ١٣/ ٢٠/ ٢٤/٢٨/٢٩/٥٨).

٣- يتفاوت ترتيب هذه الكفايات حسب المدى الكلى للنسب المئوية من فئة إلى أخرى، فالكفايات أرقام ١٢/٤٤/٥٥/٥٦/١٨ تأتى فى أعلى قائمة كفايات المرتبة الأولى، بينما تأتى الكفايات أرقام ٥٦/٤٦/٥٩/٢ فى آخر هذه القائمة.

٤- يتفاوت ترتيب الكفايات بين الفئات من جهة، وبين الترتيب العام من جهة أخرى. فبينما تأتى الكفاية رقم ٤٤ فى أعلى القائمة عند المعلمات تأتى فى ذيل القائمة فى التريب العام.

(ب) كفايات المرتبة الثانية :

يوضح الجدول رقم (٤) هذه الكفايات.

جدول رقم (٤)

الكفايات ذات المرتبة الثانية

م	الجنس		المؤهل		الوظيفة		
	معلم	معلمة	تربوى	غير تربوى	معلم	غير معلم	المجموع
١	٣٠	٣٧	٤	٤٧	١	٤	٧
٢	١٥	٥١	٥	٣٩	١٤	٤٢	٥٠
٣	٣١	١٢	٥٦	١	٣٢	٥٥	٤٩
٤	٦٠	١٧	١	٤٨	٥٤	١٢	٤
٥	٥٢	٢٢	٢٢	٥٤	٤	٤٧	٤٥
٦	٢٢	٤٥	٣٠	٥٠	٢٥	٧	٣٩
٧	٣٤	٥	٤٨	٤٢	٥٦	٢٤	٥
٨	٤٨	١٥	١٥	٨	١٠	١٣	٦
٩	٤	٣٩	١٣	٢٤	١٥	٤٤	٣٧
١٠	١٩	٣٠	٢٤	٥٢	٢٤	٥٢	٥١
١١	٢١	٣٢	٣١	٦٠	٥٢	٢٥	٢٤
١٢	٢٦	٧	٢٥	١١	١٣	٣٦	٢٥
١٣	٤٣	١٤	١٦	١٤	٣١	٤٥	١٦
١٤	٥٤	٤	٥٢	٢٦	٢٢	٥٦	٥٢
١٥	٢٣	٣٣	٥٤	٢٨	٢٦	٨	٥٦
١٦	٤٠	٥٩	١٠	٣٧	٣٣	٢٨	١٣
١٧	٤١	٣٦	٢٦	٣٨	٤٠	٤٩	١٤
١٨	٨	١٠	٣٦	٤٤	٦٠	٥	٣٠
١٩	٣٨	٣١	٣٣	٣٣	٣٦	٦	٥٤
٢٠	٣	٥٢	٦٠	٣٢	٤٣	٢٦	٢٦
٢١	١٠	٢٤	٤٠	٤٣	٨	٣	٢
٢٢	٢٧	٢٦	٨	١٦	٢٠	١٤	٨
٢٣	٢	٢٥	٢٠	٢٠	٢٨	٣٧	٢٨
٢٤	٣٦		٢٨	٢٣	٢٣	١٦	٣١
٢٥	٣٣		٤٣	٣٦		٣١	٣٢
٢٦	٥٨			٢١		٥٠	٣٣
٢٧				٣١		٥١	٤٨
٢٨				١٣		٢١	٤٠
٢٩				١٩		٢٧	٦٠
٣٠						٣٣	
٣١						٣٥	
٣٢						٥٤	
٣٣						٥٨	
٣٤						٣٠	
٣٥						٤٠	

وفى هذا الجدول تتضح لنا أيضا عدة أمور منها :

١- يتفاوت تصور فئات العينة للكفايات ذات المرتبة الثانية، أى التى يجب أن يهتم بها إلى حد ما، ويتراوح عدد هذه الكفايات من فئة إلى أخرى، فهو عند المعلمين ٢٦ وعند المعلمات ٢٣. بينما هو عند التربويين ٢٥ . وعند غير التربويين ٢٩. وهو عند المعلمين بشكل عام ٢٤، وعند غير المعلمين ٣٥. فى الوقت الذى نجده عند الترتيب العام (أى فيما يخص جميع أفراد العينة) ٢٩ كفاية.

٢- تتفاوت درجة الموافقة على كل كفاية من كفايات هذه المرتبة. فمنها ما وافقت عليه فئة واحدة (مثل الكفاية رقم ١١). ومنها ما وافقت عليها جميع الفئات .مثل الكفاية رقم ٢٦). والترتيب التالى يوضح هذا الأمر.

** كفايات توافق عليها جميع الفئات بنسبة ١٠٠% (٢٦/٣١/٣٣/٥٢).

** كفايات توافق عليها ست فئات بنسبة ٨٥% (٤/٨/٥٤).

** كفايات توافق عليها خمس فئات بنسبة ٧١% (١٣/١٤/٢٤/٢٥/٢٨/٣٠/٣٦/٤٠/٦٠).

** كفايات توافق عليها أربع فئات بنسبة ٥٧% (٥/١٠/١٥/٢٢/٣٢/٣٧/٣٩/٤٣ /٤٨/٥٦).

** كفايات توافق عليها ثلاث فئات بنسبة ٤٣% (١/٧/١٦/١٩/٢٠/٢١/٢٣/٤٥/٥٠/٥١).

** كفايات توافق عليها فئتان بنسبة ٢٩% (٢/٣/٦/١٢/٢٧/٣٨/٤٢/٤٤/٤٧/٤٩/٥٨).

** كفايات توافق عليها فئة واحدة بنسبة ١٤% (١١/١٧/٣٤/٣٥/٤١/٥٥/٥٩).

٣- يتفاوت ترتيب هذه الكفايات حسب المدى الكلى للنسبة المئوية من فئة إلى أخرى، فالكفايات أرقام ٣٠/٣٧/٤/٤٧/٢ تأتى فى مقدمة كفايات المرتبة الثانية بينما تأتى الكفايات أرقام ٥٨/٢٥/٤٣/١٩/٢٣/٤٠فى ذيل هذه القائمة.

٤- يتفاوت ترتيب الكفايات بين الفئات من جهة وبين الترتيب العام من جهة أخرى. فمن الكفايات ما يأتى فى مقدمة اختيار هذه الفئات، فى الوقت الذى تأتى فيه هذه الكفايات فى ذيل قائمة الترتيب العام.

٥- من الكفايات ما ورد فى المرتبة الأولى عند بعض الفئات فى الوقت الذى وردت فيه فى المرتبة الثانية عند فئات أخرى.

٦- يزيد عدد كفايات المرتبة الثانية عن كفايات المرتبة الأولى. وهذا قد يسهم في تقديم حل لمشكلة الاختيار من بينها. ويوصي الباحثان بالبدء بكفايات المرتبة الأولى كأساس لتنظيم برامج إعداد وتدريب المعلمين. على أن يؤخذ من المرتبة الثانية ما ليس موجودا بالمرتبة الأولى. وهذا بالطبع في ضوء ترتيبها التنازلي.

(ج) كفايات المرتبة الثالثة :

يوضح الجدول رقم (٥) هذه الكفايات

جدول رقم (٥)

الكفايات ذات المرتبة الثالثة

م	الجنس		المؤهل		الوظيفة		
	معلم	معلمة	تربوى	غير تربوى	معلم	غير معلم	المجموع
١	١١	٨	٢٣	٤	٣٨	٢٣	٥٨
٢	٣٥	١٣	٢٩	٤١	٤١	٣٨	٣٦
٣	٩	٦	٤١	١٥	٥٨	٣٦	١٥
٤		١٦	٢٧	٩	١٩	٤١	٢٣
٥		٤٠	٥٨	٢٩	٢٦	٦٠	١٠
٦		٥٦	٢	٣	٢١	١٦	٣٨
٧		٢٨	٢١	٢	١١	٢٠	٤٣
٨		١	٤١	٣٤	٢	٣٢	٢٠
٩		٢	٣٤	٢٢	٢٧	٤٣	٢١
١٠		٦٠	١١	٤٠	٣٤	٤١	٤١
١١		٣٨	٣	٢٧	٣	٢٩	٣
١٢		٢٣	٩	٣٥	٩	١٥	٢٧
١٣		٤٣	٣٥		٣٥	٣٤	١٩
١٤		٥٨				١٠	٢٢
١٥		٤١				٩	٢٩
١٦		٢٠				١١	٣٥
١٧		٢٧				٢٢	٣٤
١٨		٣٥					١١
١٩		٢١					٩
٢٠		١١					
٢١		١٦					
٢٢		٩					
٢٣		٢٩					
٢٤		٣٤					
٢٥		٣					

وفي هذا الجدول تتضح لنا عدة أمور من أهمها:

١- يتفاوت تصور العينة للكفايات ذات المرتبة الثالثة، أي التي يمكن إرجاء توظيفها إلى أن تسمح الإمكانات بذلك. ويتراوح عدد هذه الكفايات من فئة إلى أخرى. فهي عند المعلمين ثلاثة وعند المعلمات ٢٥. بينما هي عند التربويين ١٣، وعند غير التربويين ١٢. ثم هي عند المعلمين بشكل عام ١٣. وعند غير المعلمين ١٧. وفي الوقت الذي نجدها عند الترتيب العام ١٩.

٢- تتفاوت درجة الموافقة على كل كفاية من كفايات هذه المرتبة. فمنها ما وافقت عليه فئة واحدة (مثل الكفاية رقم٤)، ومنها ما وافقته عليه جميع الفئات (مثل الكفاية رقم٩).

والترتيب التالى يوضح هذا الأمر.

** كفايات توافق عليها جميع الفئات بنسبة ١٠٠% (٩).

** كفايات توافق عليها ست فئات بنسبة ٨٥% (١١/٣٤/٣٥/٤١).

** كفايات توافق عليها خمس فئات بنسبة ٧١% (٣/٢٧/٢٩/٣٨).

** كفايات توافق عليها أربع فئات بنسبة ٥٧% (٢/١٩/٢١/٢٣/٥٨).

** كفايات توافق عليها ثلاث فئات بنسبة ٤٣% (١٥/٢٠/٢٢/٤٣).

** كفايات توافق عليها فئتان بنسبة ٢٩% (١٠/٣٦/٤٠/٦٠).

** كفايات توافق عليها فئة واحدة بنسبة ١٤% (٤/٦/٨/١٣/١٦/٢٦/٢٨/٣٢/٤٨/٥٦).

٣- الأمر فى تفسير البيانات السابقة يختلف تماما عما جرى عند تفسير بيانات كفايات المرتبتين الأوليين.

ما معنى ذلك؟ معناه ببساطة أن الكفايات التى ترد فى مقدمة الترتيبين السابقين ذات وزن خاص وأهمية تفوق غيرها. فى الوقت الذى تهبط فيه مكانة الكفايات التى ترد فى مقدمة المرتبة الثالثة من حيث عدد الفئات التى وافقت عليها، فالكفاية رقم (٩) تحظى بـ ١٠٠% من الموافقين على وضعها فى هذه المرتبة. معنى هذا أن جميع الفئات تلتقى عند الإحساس بقلة أهميتها، ومن ثم ترد فى رأينا فى ذيل قائمة الاهتمامات.

ولنقف قليلا أمام هذه الكفاية. تنص الكفاية التاسعة على «القدرة على تنمية مفهوم وحدة المعرفة الإنسانية عند التلاميذ وتدريبهم على إدراك ما بين فروعها من علاقات».

والسؤال الآن : **ألا يتفق مضمون هذه الكفاية إلى حد ما مع مضمون الكفاية رقم (٤)؟** تنص الكفاية الرابعة على إدراك أوجه التكامل بين المواد النظرية والعملية فى مدرسة التعليم الأساسى. الإجابة بالطبع هي بلى ... إلا أننا نلحظ تفاوتا كبيرا فى ترتيب الكفايتين من قائمة كفايات المرتبة الثالثة. صحيح أن كليهما ورد فى هذه المرتبة، إلا أن الكفاية رقم (٤) لا يوافق على وضعها فى هذه المرتبة سوى فئة واحدة. بينما توافق جميع الفئات على وضع الكفاية رقم (٩) فى هذه المرتبة .. السبب الذى يمكن تقديمه لهذا التفاوت هو غموض مصطلح وحدة المعرفة« الذى ورد فى الكفاية رقم (٩)، ولعل أفراد العينة تفاوتوا فى إدراك المقصود منه!

من هنا نقول: إن من كفايات المرتبة الثالثة ما يجب أن يحظى بالاهتمام أيضا وإن ورد فى هذه المرتبة. ولعل السبب فى ورودها هنا عدم الفهم الدقيق لها بين بعض أفراد العينة.

٤- فى ضوء التفسير السابق يمكن أن يرد ترتيب كفايات المرتبة الثالثة حسب أهميتها عكس الترتيب الذى وردت به فى قائمة النسب المئوية الدالة على عدد الفئات الموافقة على وضعها فى هذا الترتيب. وبشكل ملموس يجب أن يأتى هذا الترتيب بادئا بالكفايات أرقام : ٥٦/٤٨/٣٢/٢٨/٢٦/١٦/١٣/٨/٦/٤. (وهى التى وضعتها فى الترتيب فئة واحدة من العينة بنسبة ١٤%) منتهيا بالكفاية رقم : (٩) (وهى التى وضعتها فى هذا الترتيب جميع فئات العينة)، ولعل مما يؤكد هذا التفسير ورود الكفاية رقم (٩) فى آخر قائمة الترتيب العام لكفايات المرتبة الثالثة ... فى الوقت الذى ترد فيه الكفايات ٥٦/٤٨/٣٢/٢٨/٢٦/١٦/١٣/٨/٦/٤/٦٠/٤٠/٢ فى المرتبة الثانية عند الترتيب العام (الذى يجمع أفراد العينة كلهم). فى الوقت الذى ترد فيه هذه الكفايات فى المرتبة الثالثة.

٥- يتفاوت ترتيب الكفايات فى المرتبة الثالثة حسب المدى الكلى للنسب المئوية من فئة إلى أخرى، فالكفايات أرقام ٢٣/٣٨/٤/٢٣/٨/١١ تأتى فى مقدمة القائمة بينما تأتى الكفايات أرقام ٢٢/٣٥/٣/٩ فى ذيلها.

٦- بالنظر فى قائمة كفايات المرتبة الثالثة عند كل فئة من فئات العينة يلاحظ ورود الكفاية رقم (٣٥) فى آخرها أو قرب آخرها عند فئة المعلمين والمعلمات والتربويين. وعند المعلمين بشكل عام وغير المعلمين. وكذلك الترتيب العام مما يؤكد نظرتنا التى عرضناها سابقة تحت رقم ٣ من هذا القسم.

٣- النتـــائج العامـــة :

انتهت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج العامة التى نذكر منها ما يلى :

١- تتطلب برامج إعداد المعلمين للتعليم الأساسى تحديد الكفايات التربوية التى ينبغـــى تزويد طلاب هذه البرامج بها. وليست هذه الكفايات بالطبع على قدر واحـــد مـــن الأهمية، وإنما يتفاوت وزنها فى ضوء تصور المشتغلين بالتعليم الأساســـى فـــى مكانة كل منها ومدى حاجتهم إلى اكتسابها٠

٢- تلتقى آراء المشتغلين بالتعليم الأساسى عند ترتيب الكفايات حسب أهميتها بالشـــكل التالى :

٢-١- **المرتبة الأولى من الكفايات** : تذكر هنا الكفايات التى وافق عليها ٧٥% فـــأكثر من فئات العينة على أن تكون فى المرتبة الأولى. مراعين فى ذلك أيضـــا مـــا انتهى اليه المجموع العام فى هذه المرتبة (جدول رقم ٣)٠ وفى ضوء هذا يبلـــغ عدد هذه الكفايـــات ١٧ بنســـبة ٢٨% مـــن مجمـــوع الكفايـــات. هـــذه هـــي: ١٨/٤٦/٥٣/٥٧/١٧/٥٥/١٢/٤٢/٤٤/٥١/٦/٧ /٤٥/٤٧/٤٩/٥٠/٥٩)٠

عدد هذه الكفايات إذن ١٧ كفاية ونسبتها إلى العدد الكلى للكفايات ٢٨%. أمـــا تفصيلها فى ضوء المجالات أو المحاور الأساسية كما يلى :

٢-١-١- الموقف من التعليم الأساسى (كفاية واحدة بنسبة ١٦%) وهي :

(١٨) القدرة على تنمية قيمة احترام العمل عند التلاميـــذ والاســـتعداد لتحمـــل مسئولياته٠

٢-١-٢- تفهم سيكولوجية التلميذ (ثلاث كفايات بنسبة ٣٣%) وهى :

(١٧) القدرة على تنمية النزعة إلى الاستقلال والثقة بالنفس عند التلاميذ٠

(٤٤) القدرة على استثارة التلاميذ للمشاركة فى العملية التعليمية والعمل معـــه بإيجابية٠

(٥٠) القدرة على تنمية بعض القيم والاتجاهات المرغوبة عند التلاميذ٠

٢-١-٣- التخطيط للعملية التعليمية (كفاية واحدة بنسبة ١١%) وهى :

(٤٦) الإلمام بطرق التدريس المختلفة واختيار المناسب منـــها لكـــل موقـــف تعليمى٠

٢-١-٤-إلقاء الدرس (أربع كفايات بنسبة ٥٠%) وهى :

(٧) القدرة على مساعدة التلاميذ فـــى اســـتقصاء أســـباب المشـــكلات التـــى تعترضهم أثناء العمل٠

(١٢) القدرة على مشاركة التلاميذ فى الحصول على الخبرة التعليمية من خلال الممارسة.

(٤٩) القدرة على إلقاء الدرس بما يحقق الأهداف المرجوة.

(٥٧) القدرة على تلخيص الدرس وإفهام التلاميذ الأفكار الرئيسية فيه.

٢-١-٥- مواجهة المواقف الجديدة (كفايتان بنسبة ٢٩%) وهما :

(٦) القدرة على مساعدة التلاميذ فى مواجهة المشكلات التى تعترضهم.

(٥١) القدرة على الرد على استفسارات التلاميذ المتجددة.

٢-١-٦- تكنولوجيا التعليم (كفاية واحدة بنسبة ٥٠%) وهى :

(٥٩) القدرة على استخدام الأجهزة والآلات الحديثة التى يتطلبها تحقيق أهداف المنهج.

٢-١-٧- إدارة الفصل (كفايتان بنسبة ٥٠%) وهما :

(٤٢) القدرة على إدارة الفصل بطريقة تخلق مناخا تعليميا فعالا.

(٤٥) القدرة على إدارة مناقشة يتبادل فيها مع التلاميذ الآراء.

٢-١-٨- التدريب والتقويم(ثلاث كفايات بنسبة ٥٠%) وهى :

(٤٧) القدرة على صياغة السؤال المناسب والقائمة.

(٥٣) القدرة على تصحيح أخطاء التلاميذ بأسلوب تربوى مناسب.

(٥٥) القدرة على تقويم مستوى التلاميذ وتحديد نقاط القوة والضعف فى أدائهم.

٢-٢- **المرتبة الثانية من الكفايات** : نذكر هنا الكفايات التى وافق عليها ٥٧% فأكثر من فئات العينة على أن تكون فى المرتبة الثانية مراعين فى ذلك أيضا ما انتهى إليه المجموع العام فى هذه المرتبة (جدول رقم ٤). وفى ضوء هذا يبلغ عدد هذه الكفايات ٢٦ كفاية بنسبة ٤٣,٣% من مجموع الكفايات . هذه هي: ٢٦/٣١/٣٣/٥٢/٤/٨/٥٤/١٣/١٤/٢٤/٢٥/٢٨/٣٠/٣٦/٤٠/٦٠/٥/١٠/١٥/ ٢٢/٣٢/٣٧/٣٩/٤٣/٤٨/٥٦.

عدد هذه الكفايات إذن ٢٦ كفاية ونسبتها إلى العدد الكلى للكفايات ٤٣% تقريبا. ويبلغ عدد كفايات المرتبتين الأولى والثانية ٤٣ كفاية بنسبة ٧٢% تقريبا من العدد الكلى للكفايات، أما تفصيل كفايات المرتبة الثانية فى ضوء المجالات أو المحاور الأساسية فكان كما يلى :

٢-٢-١- الموقف من التعليم الأساسى (كفايتان بنسبة ٣٣%) وهى :

(٢٥) إدراك الحاجة للتعليم مدى الحياة والقدرة على الاستفادة منه.

(٢٦) القدرة على تنمية مفاهيم التعليم المستمر لدى التلاميذ والقدرة على توظيفها فى الحياة.

٢-٢-٢- إدراك تكامل الخبرة (كفاية واحدة بنسبة ٢٥%) وهى :

(٤) إدراك أوجه التكامل بين المواد النظرية والعملية فى مدرسة التعليم الأساسى.

٢- ٢- ٣- تفهم سيكولوجية التلميذ (أربع كفايات بنسبة ٤٤%) وهى :

(٨) اليقظة للتعبيرات التى تظهر على أوجه التلاميذ أثناء العمل وأخذها فى الاعتبار.

(١٣) القدرة على معرفة حاجات تلاميذ التعليم الأساسى وكيفية إشباعها.

(١٤) القدرة على استثارة دوافع التلاميذ لتعلم المحتوى العلمى فى المواد النظرية والعملية.

(١٥) القدرة على إدراك الإمكانات الحقيقية للتلاميذ وتقبلها على طبيعتها دون تقليل من شأنها.

٢-٢-٤- التخطيط للعملية التعليمية (سبع كفايات بنسبة ٧٨%) وهى :

(٢٨) القدرة على إعداد وتخطيط وتنظيم خبرات التعليم المناسبة للتلاميذ العاديين.

(٣٠) القدرة على تحديد العناصر الرئيسية لبناء منهج دراسى يناسب مدارس التعليم الأساسى فى بيئات مختلفة.

(٣١) القدرة على وضع هذه الأهداف فى صور سلوكية يمكن ملاحظتها وتنميتها وقياسها.

(٣٢) القدرة على تحديد أهداف واضحة لكل درس، معرفية ووجدانية ومهارية.

(٣٦) تفهم احتياجات البيئة وقيم الثقافة المهنية المناسبة لها.

(٤٣) القدرة على تصميم إستراتيجيات مناسبة لرفع مستوى أداء التلاميذ.

(٥٢) القدرة على البناء على خبرات التلاميذ والتعهيد للخبرات الجديدة.

٢-٢-٥- إلقاء الدرس (كفايتان بنسبة ٢٥%) وهى :

(١٠) القدرة على ضرب أمثلة تساعد التلاميذ على إدراك العلاقة بين المتغيرات التى تواجههم أثناء العمل.

(٣٣) القدرة على تزويد التلاميذ بمصادر تعليمية أخرى إضافية للكتاب المقرر.

٢-٢-٦- مواجهة المواقف الجديدة (كفايتان بنسبة ٢٩%) وهما :

(٥) القدرة على مساعدة التلاميذ فى استقصاء أسباب المشكلات التى تعترضهم أثناء العمل.

(٢٤) المرونة فى التعامل مع الظروف المتغيرة وإعداد ما يلزم لمواجهتها بكفاءة.

٢-٢-٧- تفريد التعليم (ثلاث كفايات بنسبة ٦٠%) وهى :

(٢٢) القدرة على استخدام أسلوب التعزيز المناسب لكل تلميذ.

(٣٧) إدراك ما بين التلاميذ من فروق فردية واقتراح ما يناسبها من خبرات.

(٤٠) القدرة على الموازنة بين أساليب التعليم، فردى وجماعى .. إلخ واختيار المناسب منها لكل موقف.

٢-٢-٨- تكنولوجيا التعليم (كفاية واحدة بنسبة ٥٠%) وهى :

(٣٩) القدرة على استعمال وسائط مختلفة للتعليم مثل الكلمة والصورة والنموذج..إلخ.

٢-٢-٩- إدارة الفصل (كفاية واحدة بنسبة ٢٥%) وهى :

(٥٤) القدرة على تصنيف التلاميذ فى الفصول والورش التعليمية فى ضوء قدراتهم واهتماماتهم.

٢-٢-١٠- التدريب والتقويم (ثلاث كفايات بنسبة ٥٠%) وهى :

(٤٨) القدرة على تزويد التلاميذ بتمارين جديدة إضافة لما يشتمل عليه الكتاب المقرر.

(٥٦) القدرة على تنويع أساليب التقويم بما يغطى الأهداف التربوية المختلفة.

(٦٠) القدرة على وضع برامج علاجية مبسطة لما يسفر عنه التقويم من ضعف.

٢-٣- **المرتبة الثالثة من الكفايات** : تتبقى بعد حصر المرتبتين السابقتين الكفايات التالية باعتبارها تحتل المرتبة الثالثة والتى تلى فى الأهمية ما سبقها من كفايات. هذه الكفايات هى ما تبقى من كفايات المجموع العام بالمرتبة الثالثة وهى : ٥٨/ ٢٣/٣٨/٢٠/٢١/٤١/ ٣/٢٧/١٩/ ٢٩/٣٥/٣٤/١١/١/٢/١٦/٩.
عدد هذه الكفايات إذن ١٧ كفاية ونسبتها إلى العدد الكلى للكفايات ٢٨,٣%.
أما تفصيلها فى ضوء المجالات والمحاور الأساسية فكان كما يلى :

٢-٣-١- الموقف من التعليم الأساسى (ثلاث كفايات بنسبة ٥٠% تقريبا) وهى :

(٣) القدرة على الدفاع عن فكرة التعليم الأساسى أمام تيارات الهجوم عليه وإقناع الآخرين بقيمته.

٢-٣-٢- إدراك تكامل الخبرة (ثلاث كفايات بنسبة ٧٥%) وهى :

(٩) القدرة على تنمية مفهوم وحدة المعرفة الإنسانية عند التلاميذ وتدريبهم على إدراك ما بين فروعها من علاقات.

(٣٤) القدرة على إدراك أوجه التكامل الرأسى بين مناهج الفرق الدراسية (عربى أولى/ عربى ثانية / عربى ثالثة ... إلخ).

(٣٥) القدرة على إدراك أوجه التكامل الأفقى بين المناهج الدراسية فى الفرقة الواحدة (عربى أولى / رياضيات أولى / علوم أولى .. إلخ).

٢- ٣ - ٢- تفهم سيكولوجية التلميذ (كفايتان بنسبة ٣٣%) وهما :

(١٩) الثقة فى قدرة التلاميذ بشكل عام على تعلم المفاهيم النظرية واستيعاب الخبرات العملية التى يتوقع منهم استيعابها.

(٢١) القدرة على تشخيص استعدادات التلاميذ للدراسة العلمية والعملية، وتهيئة المواقف التى تكشف عنها.

٢-٣-٣- التخطيط للعملية التعليمية (كفاية واحدة بنسبة ١١%) وهى :

(٢٧) القدرة على تحديد أهدافه وقيمة وإدراك موقعها بالنسبة للآخرين.

٢-٣-٤- إلقاء الدرس (كفايتان بنسبة ٢٥% تقريبا) وهى :

(١) تفهم طبيعة التعليم الأساسي وأهدافه والفلسفة التي يقوم عليها.

(٢) القدرة على توضيح فلسفة التعليم الأساسي وشرحها للآخرين.

(١١) القدرة على أن يكون فى متناول التلميذ عند ما يحتاج إليه باعتباره مصدرا للمعلومات.

(١٦) القدرة على خلق الجو التعليمي الذي يساعد التلاميذ على المرور بالخبرة التربوية بأنفسهم.

٢-٣-٥ مواجهة المواقف الجديدة (ثلاث كفايات بنسبة ٤٣%) وهى :

(٢٣) القدرة على تحديد السلوك المناسب للمواقف المختلفة بمدرسة التعليم الأساسى.

(٣٨) القدرة على التفكير فى بدائل مختلفة للوصول إلى أهدافه.

(٤١) القدرة على تعديل أسلوب التدريس فى ضوء التغذية الراجعة من التلاميذ أنفسهم.

٢-٣-٦- تفريد التعليم (كفايتان بنسبة ٤٠%) وهى :

(٢٠) القدرة على تفريد أسلوب التعليم وتوجيهه بالشكل الذى يتناسب مع إمكانات التلميذ علميا وعمليا.

(٢٩) القدرة على أداء وتخطيط وتنظيم خيرات التعلم المناسبة للتلاميذ غير العاديين متفوقين أو متخلفين.

٢-٣-٧- إدارة الفصل (كفاية واحدة بنسبة ٢٥%) وهى :

(٥٨) القدرة على توجيه التلاميذ من حيث اختيار أوجه النشاط التربوى داخل الفصول والورش التعليمية.

٣- تفاوت تصنيف الكفايات إلى مراتب ثلاث فى النتائج العامة مع ما كان يتوقعه الباحثان فى بعض المجالات .. إذ لم يكن من المتوقع أن تتأخر مرتبة كفايات مثل رقم ٣/١٩/٣٥/١١/٤١ فى الرتبة الثالثة. ولقد يعزى ذلك فى رأى الباحثين إلى عدة أمور منها غموض بعض المصطلحات التربوية الواردة بالاستبيان عند بعض أفراد العينة. فاصطلاحات مثل : وحدة المعرفة الإنسانية، التكامل الأفقى، التغذية الراجعة ليس لها فى أذهان بعض المشتغلين بالتعليم الأساسى دلالة. ومن ثم لا نستطيع القطع بعدم أهمية الكفايات التى تحوى مثل هذه الاصطلاحات استنادا إلى تأخر ترتيبها فى سلم الكفايات. ولا شك فى رأى الباحثين من أن ترتيبها كان سيختلف لو عرض الاستبيان على عينة أخرى ممن على صلة ودراية بمصطلحاتنا التربوية.

٤- أن ورود الكفاية رقم ٣ فى المرتبة الثالثة يجعلنا نقف لنطرح سؤالين : إلى أى مدى يستطيع المشتغلون بالتعليم الأساسى الدفاع عنه؟ وإلى أى مدى يرغبون فى ذلك أو يقتنعون بأهمية الدفاع عنه؟ تبدو الإجابة عن هذين السؤالين أمامنا بالنفى!! مما يفتح المجال واسعا لدراسة حول الاتجاهات الحقيقية نحو التعليم الأساسى عند المشتغلين به.

٤- توصيات الدراسة :

لعل من أهم ما أسفرت عنه هذه الدراسة ما يأتى :

١- الحاجة إلى توسيع نطاق مثل هذه الدراسة حتى تشمل عينة من المعلمين أكبر وتجرى فى مناطق مختلفة.

٢- الحاجة إلى إعادة النظر فى برامج إعداد معلمى الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسى فى ضوء أسلوب الكفايات.

٣- الحاجة إلى توفير قدر مشترك من الخبرة فى برامج إعداد معلمى الحلقتين باعتبارهما مرحلة تعليمية واحدة ذات طبيعة خاصة. مما يفرض تزويد معلميها بمجموعة من الخبرات المناسبة للتعليم الأساسى.

٤- الحاجة إلى الدراسة الموضوعية لواقع التعليم الأساسى وبالصورة التى تطبق بها مفاهيمه كخطوة لتطويره، حتى تتسق مع هذا التطوير الدعوة إلى مراجعة برامج إعداد معلمى التعليم الأساسى فكلاهما يكمل الآخر.

٥- الحاجة إلى التبسط فى استخدام المصطلحات العلمية والتربوية عند إعداد الاستبيانات التى تطبق على جمهور متفاوت الثقافة، متباين القدرة على فهم اللغة ومصطلحاتها.

٦- الحاجة إلى إجراء دراسات أخرى مستقبلة سواء فى مجال إعداد المعلمين أو تدريبهم أو تقويمهم خاصة فى مجال التعليم الأساسى.

وبالله التوفيق .

المراجع:

أ- المراجع العربية :

١- كلية التربية « **مستوى معلم المرحلة الأولى بمصر** » كلية التربيـــة جامعـــة عيـــن شمس. ومركز بحوث التنمية الدولى. القاهرة ١٩٨٢.

٢- مكتب الوزير « **ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر**». وزارة التربيـــة والتعليم،القاهرة، سبتمبر ١٩٧٩.

٣- منصور حسين « احتياجات التطبيق المادية والبشرية ومراحل التنفيذ وكيفية تذليـــل العقبات فى المناهج والكتب والتجهيزات». دراسة مقدمة **لمؤتمر التعليم الأساســـى بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، جامعة حلوان أبريل ١٩٨١.

٤- يوسف خليل يوسف « **التعليم الأساسى فى إطار التنمية الشاملة فى البلاد العربيـــة**» القاهرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٠.

ب- المراجع الأجنبية :

5- Chase, D, W. Harris, & M. Ishler **Process to Product, A Teaching** 104 825.

6- Coohran **Teacher Needs in Implementing Basic Education Goals** Paper Presented at the Conference of Basic Education, Helwan University, Cairo, Apirl 1981.

7- Cooper, J. M & W.A. Weber A competency-based systems Approach eds **A Systems Approach to Program Design,** Berkeley, Ca. Mc Cutchan Publishing Co, 1973.

8- Dodl, N.R. et al **The Florida Catalog of Teacher Competencies,** Chipley Florida, Florida Department Cooperative, 1973.

9- Houston, W.R. Designing competency-based instructional systems in the **Journal of Teacher Education,** Vol 24, No. 3 Fall 1973.

10- Houston, W.R. & R. Howsan (eds) **Competency-Based Teacher Education**. Chicago, Science Research Associates INC. 1972.

11- Graduate Internship Program **Professional Teaching Competencies** , College of Education, University of Pittsburgh, Summar 1973.

12- Johnson, C.& G. Sheavon**, Specifying Program Assumptions, Goals and Objectives**, College of Education, The University of Georgia, April 1971.

13- Okey, J.R. & J.P. Brown **Acquiring Teaching Competencies Report and Studies** , Bloomington, National Center for the Development of Training Materials in Teacher Education, Indiana University, N.D.

14- Roth, R. **Teacher Competencies and Assessment Techniques** ERIC, ED 104 838.

15- Shearron, G. F. & C. Johnsen , ACBTE Program in Action : University of Georgia in ***the Journal of Teacher*** **Education** Vol. 24 No. 33 Fall 1973.

16- The Joint Egyptian- American Team**. Basic Education in Egypt** Cairo. The Ministry of Education, Cairo, Egypt. 1981.

ملحق (١)

استبيان حول الكفايات التربوية العامة لمعلم التعليم الأساسى

إعـــــــداد

دكتور/ رشدى أحمد طعيمة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية - جامعة المنصورة

دكتور/ حسين غريب حسين
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية - جامعة المنوفية

بيانات عامـــــة

اسم محرر الاستبيان (اختيارى)..

الوظيفة : ....

جهة العمل : ....

المؤهل الدراسى : ....

المؤهل التربوى (إن وجد) : ....

تاريخ تحرير الاستبيان : ....

أكتـــوبـــر ١٩٨٥

بسم الله الرحمن الرحيم

سيادة الأستاذ/

السلام عليك ورحمة الله وبركاته وبعد،،

ففى محاولة لتعديل مسار التعليم وإصلاحه فى مصر عممت تجربة التعليم الأساسى. ولقد استلزم نجاح هذه التجربة إعادة النظر فى المناهج والخطط والكتب وغير ذلك من مجالات تشتمل عليها العملية التربوية. كما تحددت للمسئولين فى هذا النوع من التعليم على مختلف مستوياتهم أدوار مهمة ومسئوليات محدودة.

والمعلم، كما نعلم، محور العملية التربوية. فعليه ، بعد الله، يتوقف نجاحها. ومن ثم كانت الدعوة إلى إعادة النظر فى إعداد معلم التعليم الأساسى باعتباره منفذا لاتجاهاته، ومطبقا لقواعده، ومراقبا حقيقيا لمدى نجاحه.

ومن الاتجاهات الحديثة نسبيًا فى مجال إعداد المعلمين وضع تصور للكفايات التربوية اللازمة لهم. واعتبار هذه الكفايات أساسا لإعدادهم قبل الخدمة أو تدريبهم فى أثنائها.

ويقوم الباحثان بدراسة حول الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسى حتى تكون منطلقا لوضع تصور مناسب لبرامج إعداده.

والاستبيان الذى بين يديك يشتمل على مجموعة من الكفايات التربوية العامة التى لا ترتبط بمادة دراسية معينة، والتى يتصور الباحثان ضرورة استهدافها عند تصميم برامج الإعداد المهنى لمعلمى التعليم الأساسى.

والمرجو أن تتفضل بالنظر فى هذه الكفايات، وتحديد مدى أهميتها فى رأيك وذلك بوضع علامة (✓) تحت العبارة التى تدل على رأيك (**ش**) شديدة الأهمية ، (**م**) متوسطة الأهمية ، (**ق**) قليلة الأهمية. هذا .. وقد ترك فراغ أمام كل عبارة (رأى آخر) لتضيف اليها ما يعن لك من آراء.

وإننا إذ نرجو ذلك فإنما نشكركم سلفا على ما تبذلونه من جهد، وما تنفقونه من وقت فى سبيل هذا العمل. سائلين الله أن يتقبله وأن ينفع به.

مع أطيب التحية والتقدير،،،

أكتوبر ١٩٨٥ **الباحثان**

رقم	الكفاية	ش	م	ق	رأى آخر
١	تفهم طبيعة التعليم الأساسي وأهدافه والفلسفة التي يقوم عليها.				
٢	القدرة على توضيح فلسفة التعليم الأساسي وشرحها للآخرين.				
٣	القدرة على الدفاع عن فكرة التعليم الأساسي أمام تيارات الهجوم عليه وإقناع الآخرين بقيمته.				
٤	إدراك أوجه التكامل بين المواد النظرية والعملية في مدرسة التعليم الأساسي.				
٥	القدرة على مساعدة التلاميذ في استقصاء أسباب المشكلات التي تعترضهم أثناء العمل				
٦	القدرة على مساعدة التلاميذ في مواجهة المشكلات التي تعترضهم.				
٧	القدرة على مساعدة التلاميذ على تحديد أهدافهم وتمكينهم من الوصول اليها.				
٨	اليقظة للتعبيرات التي تظهر على أوجه التلاميذ أثناء العمل وأخذها في الإعتبار.				
٩	القدرة على تنمية مفهوم وحدة المعرفة الإنسانية عند التلاميذ وتدريبهم على إدراك ما بين فروعها من علاقات.				
١٠	القدرة على ضرب أمثلة تساعد التلاميذ على إدراك العلاقة بين المتغيرات التي تواجههم أثناء العمل.				
١١	القدرة على أن يكون في متناول التلميذ عندما يحتاج إليه باعتباره مصدرا للمعلومات.				
١٢	القدرة على مشاركة التلاميذ في الحصول على الخبرة التعليمية من خلال الممارسة.				
١٣	القدرة على معرفة حاجات تلاميذ التعليم الأساسي وكيفية إشباعها.				
١٤	القدرة على استثارة دوافع التلاميذ لتعليم المحتوى العلمي في المواد النظرية والعملية.				
١٥	القدرة على إدراك الإمكانات الحقيقية للتلاميذ وقبولها على طبيعتها دون تقليل من شأنها.				
١٦	القدرة على خلق الجو التعليمي الذي يساعد التلاميذ على المرور بالخبرة التربوية بأنفسهم.				

١٧	القدرة على تنمية النزعة إلى الاستقلال والثقة بالنفس عند التلاميذ.				
١٨	القدرة على تنمية قيمة احترام العمل عند التلاميذ والاستعداد لتحمل مسئولياته				
١٩	الثقة فى قدرة التلاميذ بشكل عام على تعلم المفاهيم النظرية، واستيعاب الخبرات العملية التى يتوقع منهم استيعابها.				
٢٠	القدرة على تفريد أسلوب التعليم وتوجيهه بالشكل الذى يتناسب مع إمكاناتك التلميذ علميا وعمليا.				
٢١	القدرة على تشخيص استعداد التلاميذ للدراسة العلمية والعملية. وتهيئة المواقف التى تكشف عنها.				
٢٢	القدرة على استخدام أسلوب التعزيز المناسب لكل تلميذ.				
٢٣	القدرة على تحديد السلوك المناسب للمواقف المختلفة بمدرسة التعليم الأساسى.				
٢٤	المرونة فى التعامل مع الظروف المتغيرة وإعداد ما يلزم لمواجهتها بكفاءة.				
٢٥	إدراك الحاجة للتعليم مدى الحياة والقدرة على الاستفادة منه.				
٢٦	القدرة على تنمية مفاهيم التعلم المستمر للتلاميذ والقدرة على توظيفها فى الحياة.				
٢٧	القدرة على تحديد أهدافه وقيمه وإدراك موقعها بالنسبة للآخرين.				
٢٨	القدرة على إعداد وتخطيط وتنظيم خبرات التعليم المناسبة للتلاميذ العاديين.				
٢٩	القدرة على إعداد وتخطيط وتنظيم خبرات التعليم المناسبة للتلاميذ غير العاديين، متفوقين أو متخلفين.				
٣٠	القدرة على تحديد العناصر الرئيسية لبناء منهج دراسى يناسب مدارس التعليم الأساسى فى بيئات مختلفة.				
٣١	القدرة على وضع هذه الأهداف فى صور سلوكية يمكن ملاحظتها وتنميتها وقياسها.				
٣٢	القدرة على وضع هذه الأهداف واضحة لكل درس «معرفية ووجدانية ومهارية.».				
٣٣	القدرة على تزويد التلاميذ بمصادر تعليمية أخرى إضافة للكتاب المقرر.				

م	العبارة				
٣٤	القدرة على إدراك أوجه التكامل الرأسي بين مناهج الفرق الدراسية (عربى أولى / عربى ثانية/ عربى ثالثة ٠٠٠إلخ)٠				
٣٥	تفهم احتياجات البيئة وتقديم الثقافة المهنية المناسبة لها٠				
٣٦	تفهم احتياجات البيئة وتقديم الثقافة المهنية المناسبة لها ٠				
٣٧	إدراك ما بين التلاميذ من فروق فردية واقتراح ما يناسبها من خبرات٠				
٣٨	القدرة على التفكير فى بدائل مختلفة للوصول إلى أهدافه٠				
٣٩	القدرة على استعمال وسائط مختلفة للتعليم مثل الكلمة والصورة والنموذج ٠٠٠ إلخ٠				
٤٠	القدرة على الموازنة بين أساليب التعليم فردى وجماعى إلخ، واختيار المناسب منها لكل موقف٠				
٤١	القدرة على تعديل أسلوب التدريس فى ضوء التغذية الراجعة من التلاميذ أنفسهم٠				
٤٢	القدرة على إدارة الفصل بطريقة تخلق مناخا تعليميا فعالا٠				
٤٣	القدرة على تصميم استراتيجيات مناسبة لرفع مستوى أداء التلاميذ٠				
٤٤	القدرة على استثارة التلاميذ للمشاركة فى العملية التعليمية والعمل معه بإيجابية٠				
٤٥	القدرة على إدارة مناقشة يتبادل فيها مع التلاميذ الآراء٠				
٤٦	الإلمام بطرق التدريس المختلفة واختيار المناسب منها لكل موقف تعليمى٠				
٤٧	القدرة على صياغة السؤال المناسب وإلقائه.				
٤٨	القدرة على تزويد التلاميذ بتمارين جديدة إضافة لما يشتمل عليه الكتاب المقرر٠				
٤٩	القدرة على إلقاء الدرس بما يحقق الأهداف المرجوة٠				
٥٠	القدرة على تنمية بعض القيم والاتجاهات المرغوبة عند التلاميذ٠				
٥١	القدرة على الرد على استفسارات التلاميذ المتجددة				

٥٢	القدرة على البناء على خبرات التلاميذ والتمهيد للخبرات الجديدة.				
٥٣	القدرة على تصحيح أخطاء التلاميذ بأسلوب تربوى مناسب.				
٥٤	القدرة على تصنيف التلاميذ فى الفصول والورش التعليمية فى ضوء قدراتهم واهتماماتهم.				
٥٥	القدرة على تقويم مستوى التلاميذ وتحديد نقاط القوة والضعف فى أدائهم.				
٥٦	القدرة على تنويع أساليب التقويم بما يغطى الأهداف التربوية المختلفة.				
٥٧	القدرة على تلخيص الدرس وإفهام التلاميذ الأفكار الرئيسية فيه.				
٥٨	القدرة على توجيه التلاميذ من حيث اختيار أوجه النشاط التربوى داخل الفصول والورش التعليمية.				
٥٩	القدرة على استخدام الأجهزة والآلات الحديثة التى يتطلبها تحقيق أهداف المنهج.				
٦٠	القدرة على وضع برامج علاجية مبسطة لما يسفر عنه التقويم من ضعف.				

ملحوظة :

يرمز لمستويات الأهمية بالتالى :

ش = شديدة الأهمية.

م = متوسطة الأهمية.

ق = قليلة الأهمية.

إضافــات

نرجو أن تكتب هنا ما يعنّ لك من آراء سواء كانت كفايات جديدة أو إضافـــات أخرى خاصة بالمعلم فى مدارس التعليم الأساسى إعداده وتدريبه٠

مع وافر الشكر والتقدير،

الباحثان

ملحق (٢)

تكرار والنسبة المئوية للكفايات شديدة الأهمية

رقم	الجنس				المؤهل الدراسى				الوظيفة				مجموع العينة	
كفايات	معلم		معلمة		تربوى		غير تربوى		معلم		غير معلم		التكرار	%
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
١	٣٢	٩١	١٤	٥٢	٤٦	٧٤	١٠	٧٢	٥٦	٧٤	٣٠	٩٤	٨٦	٨٠
٢	٢٢	٦٣	١١	٤١	٣٢	٥١	٥	٣٦	٣٧	٤٩	٢٣	٧٢	٦٠	٥٥
٣	٢٦	٧٤	٩	٣٣	٣٥	٥٦	٧	٥٠	٤٢	٥٥	٣٠	٦٣٠	٦٢	٥٧
٤	٢٧	٧٧	١٨	٦٦	٤٥	٧٢	٦	٤٣	٥١	٦٧	٢٣	٧٢	٧٤	٦٩
٥	٢٨	٨٠	١٧	٦٣	٤٥	٧٢	١١	٧٨	٥٦	٧٤	٢١	٦٥	٧٧	٧١
٦	٢٨	٨٠	١٨	٦٦	٤٦	٧٤	١٠	٧٢	٥٦	٧٤	٢١	٦٥	٧٧	٧١
٧	٢٨	٨٠	١٧	٦٣	٤٥	٧٢	١٠	٧٢	٥٥	٧٢	٢٣	٧٢	٧٨	٧٢
٨	٢٥	٧٢	١٣	٤٩	٣٨	٦١	٨	٥٦	٤٦	٦٠	٢٠	٦٣	٦٦	٦١
٩	١٩	٥٤	١٠	٣٨	٢٩	٤٧	٦	٤٣	٣٥	٤٦	١٣	٤١	٤٨	٤٤
١٠	٢٥	٧٢	١٥	٥٧	٤١	٦٦	١٠	٧٢	٥١	٦٧	١٤	٤٤	٦٥	٦٠
١١	٢٤	٦٩	١١	٤١	٣٥	٥٦	٧	٥٠	٤٢	٥٥	١١	٣٤	٥٣	٤٩
١٢	٣٤	٩٧	١٩	٧٠	٥٣	٨٠	١٠	٧٢	٦٣	٨٢	٢٢	٦٨	٨٥	٧٩
١٣	٣٠	٨٦	١١	٤١	٤١	٦٦	٩	٦٤	٥٠	٦٥	٢١	٦٥	٧١	٦٦
١٤	٣٠	٨٦	١٥	٥٧	٤٥	٧٢	٧	٥٠	٥٢	٦٨	٢١	٦٥	٧٣	٦٨
١٥	٢٧	٧٧	١٦	٦٠	٤٣	٦٩	٥	٣٦	٤٨	٦٣	١٣	٤١	٦١	٥٦
١٦	٣٠	٨٦	١٨	٦٦	٤٨	٧٧	٨	٥٦	٥٦	٧٤	٢٠	٦٣	٧٦	٧٠
١٧	٣١	٨٨٨	١٩	٧٠	٥٠	٨١	١٠	٧٢	٦٠	٧٨	٢٧	٨٨٤	٨٧	٨١
١٨	٣٠	٨٦	٢١	٨٣	٥١	٨٢	١٣	٩٢	٦٤	٨٤	٢٩	٩١	٩٣	٨٦
١٩	٢٧	٧٧	٩	٣٣	٣٦	٥٨	٦	٤٣	٤٢	٥٥	١٥	٤٧	٥٧	٥٣
٢٠	٢٩	٨٣	١٠	٤٠	٣٩	٦٣	٨	٥٦	٤٧	٦٢	١٦	٥٠	٦٣	٥٨
٢١	٢٤	٦٩	٨	٣٢	٣٢	٥١	٧	٥٠	٣٩	٥١	١٨	٥٧	٥٧	٥٣
٢٢	٢٥	٧٢	١٩	٧٠	٤٤	٧١	٦	٤٣	٥٠	٦٥	١١	٣٤	٦١	٥٦
٢٣	٢٦	٧٤	١٣	٤٩	٣٩	٦٣	٨	٥٦	٤٧	٦٢	١٦	٥٠	٦٣	٥٨
٢٤	٢٨	٨٠	١٧	٦٣	٤٥	٧٢	٨	٥٦	٥٣	٦٩	٢٣	٧٢	٧٦	٧٠
٢٥	٢٨	٨٠	١٣	٤٩	٤١	٦٦	١٠	٧٢	٥١	٦٧	٢٢	٦٨	٧٣	٦٨
٢٦	٢٧	٧٧	١٥	٥٧	٤٢	٦٨	٧	٥٠	٤٩	٦٥	١٨	٥٧	٦٧	٦٢
٢٧	٢٦	٧٤	١١	٤١	٣٧	٦٠	٥	٣٦	٤٢	٥٥	١٨	٥٧	٦٠	٥٥
٢٨	٢٨	٨٠	١١	٤١	٣٦	٥٨	٧	٥٠	٤٣	٥٦	٢٠	٦٣	٦٣	٥٨
٢٩	٢٨	٨٠	٩	٣٣	٣٧	٦٠	٦	٤٣	٤٣	٥٦	١٦	٥٠	٥٩	٥٤
٣٠	٢٩	٨٣	١٧	٦٣	٤٦	٧٤	١٦	٨٤	٥٨	٧٦	٢١	٦٥	٧٩	٧٣

تابـع ملحق رقم (٢)

رقم	الجنـــــس				المــؤهل الدراســـى				الوظيفـــــة				مجموع العينة	
كفايات	معلم		معلمة		تربوى		غير تربوى		معلم		غير معلم		التكرار	%
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
٣١	٢٧	٧٧	١٥	٥٧	٤٢	٦٨	٦	٤٣	٤٨	٦٣	٢١	٦٥	٦٩	٦٤
٣٢	٢٩	٨٣	١٧	٦٣	٤٦	٧٤	٦	٤٣	٥٢	٦٨	١٦	٥٠	٦٨	٦٣
٣٣	٢٢	٦٣	١٨	٦٦	٤٠	٦٤	٩	٦٤	٤٩	٦٥	٢١	٦٥	٧٠	٦٥
٣٤	٢٥	٧٢	١١	٤١	٣٦	٥٨	٥	٣٦	٤١	٥٤	١٣	٤١	٥٤	٥٠
٣٥	٢٠	٥٧	١١	٤١	٣١	٥٠	٤	٢٨	٣٥	٤٦	١٦	٥٠	٥١	٤٧
٣٦	٢٦	٧٤	١٦	٦٠	٤٢	٦٨	٨	٥٦	٥٠	٦٥	١٧	٥٤	٦٧	٦٢
٣٧	٣٠	٨٦	١٩	٧٠	٤٩	٧٩	٧	٥٠	٥٦	٧٤	٢١	٦٥	٧٧	٧١
٣٨	٢٥	٧٢	١٤	٥٢	٣٩	٦٣	٧	٥٠	٤٦	٦٠	١٦	٥٠	٦٢	٥٧
٣٩	٢٩	٨٣	١٦	٦٠	٤٥	٧٢	١١	٧٨	٥٦	٧٤	٢٠	٦٣	٧٦	٧٠
٤٠	٢٦	٧٤	١٣	٤٩	٣٩	٦٣	٦	٤٣	٤٥	٥٩	٢٠	٦٣	٦٥	٦٠
٤١	٢٦	٧٤	١١	٤١	٣٧	٦٠	٧	٥٠	٤٤	٥٨	١٩	٥٩	٦٣	٥٨
٤٢	٣٢	٩١	١٩	٧٠	٥١	٨٢	٩	٦٤	٦٠	٧٨	٢٤	٧٥	٨٤	٧٧
٤٣	٢٦	٧٤	١٢	٤٤	٣٨	٦١	٦	٤٣	٤٤	٥٨	١٨	٥٧	٦٢	٥٧
٤٤	٣٠	٨٦	٢٣	٨٨	٥٢	٨٤	٧	٥٠	٥٩	٧٧	٢٢	٦٨	٨١	٧٥
٤٥	٣١	٨٨	١٩	٧٠	٥٠	٨١	١٠	٧٢	٦٠	٧٨	٢٢	٦٨	٨٢	٧٦
٤٦	٣٠	٨٦	١٩	٧٠	٤٩	٧٩	١٠	٧٢	٥٩	٧٧	٢٥	٨٠	٨٤	٧٧
٤٧	٢٩	٨٣	٢٢	٨٥	٥١	٨٢	٩	٦٤	٦٠	٧٨	٢٢	٦٨	٨٢	٧٦
٤٨	٢٥	٧٢	٢١	٨٣	٤٦	٧٤	١٠	٧٢	٥٦	٧٤	١٣	٤١	٦٩	٦٤
٤٩	٢٩	٨٣	٢١	٨٣	٥٠	٨١	١٠	٧٢	٦٠	٧٨	٢٢	٦٨	٨٢	٧٦
٥٠	٣٢	٩١	٢٤	٨٩	٥٦	٩٠	٨	٥٦	٦٤	٨٤	١٩	٥٩	٨٣	٧٧
٥١	٢٩	٨٣	١٩	٧٠	٤٨	٧٧	١١	٧٨	٥٩	٧٧	١٦	٥٠	٧٥	٦٩
٥٢	٢٧	٧٧	١٣	٤٩	٤٠	٦٤	٨	٥٦	٤٨	٦٣	٢٢	٦٨	٧٠	٦٥
٥٣	٣٢	٩١	٢١	٨٣	٥٣	٨٥	١١	٧٨	٦٤	٨٤	٢٥	٨٠	٨٩	٨٢
٥٤	٢٦	٧٤	١٩	٧٠	٤٥	٧٢	١٠	٧٢	٥٥	٧٣	١٨	٥٧	٧٣	٦٨
٥٥	٣٢	٩١	٢٢	٨٥	٥٤	٨٧	١٠	٧٢	٦٤	٨٤	٢٣	٧٢	٨٧	٨١
٥٦	٢٧	٧٧	١٨	٦٦	٤٥	٧٢	٧	٥٠	٥٢	٦٨	٢٢	٦٨	٧٤	٦٩
٥٧	٣١	٨٨	٢٣	٨٨	٥٤	٨٧	١٠	٧٢	٦٤	٨٤	٢٥	٨٠	٨٩	٨٢
٥٨	٢٥	٧٢	١١	٤١	٣٦	٥٨	١٠	٧٢	٤٦	٦٠	٧	٢٢	٥٣	٤٩
٥٩	٢٩	٨٣	١٣	٤٩	٤٢	٦٨	١٠	٧٢	٥٢	٦٨	٥	١٦	٥٧	٥٣
٦٠	٢٨	٨٠	١١	٤١	٣٩	٦٣	٨	٥٦	٤٧	٦٢	٥	١٦	٥٢	٤٨
المجموع	١٦٥٦	٧٩	٩٣٢	٥٨	٢٥٨٨	٧٠	٤٩٢	٥٧	٣٠٨٠	٦٨	١١٩٠	٦٢	٤٢٧٠	٦٦

ملحق عام

اختبار مفاهيم التنشئة الاجتماعية

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
إدارة برامج التربية
محو الأمية وتعليم الكبار

اختبار مفاهيم
التنشئة الاجتماعية
(دليل الاختبار)

إعداد
أ.د. رشدي أحمد طعيمة
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
وعميد كلية التربية جامعة السلطان قابوس
سلطنة عمان

تونس
ربيع الأول ١٤١٩هـ/ يوليو ١٩٩٨م

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة:

يعد اختبار مفاهيم التنشئة الاجتماعية حلقة من سلسلة يشتمل عليها منهج متكامل لتعليم الكبار، ينطلق من مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية بادئا بتعليم القراءة والكتابة عن طريق القرآن الكريم منتقلا بعد ذلك إلى القضايا الأساسية اللازمة لكل مواطن تحرر من الأمية.

ويتمثل جمهور هذا الاختبار من الأفراد الذين أكملوا بنجاح المرحلة الأولى من برنامج محو الأمية وتحرروا منها حديثا. ويعتزمون مواصلة الدراسة في مرحلته الثانية التي تستهدف تزويد الدارسين بالمفاهيم الإسلامية اللازمة في حياتهم من خلال تدعيم مهارات القراءة والكتابة التي سبق أن اكتسبوا أساسياتها في المرحلة الأولى.

أهداف الاختبار:

وعلى وجه التفصيل يهدف اختبار مفاهيم التنشئة الاجتماعية إلى ما يلي:

١-الوقوف على ما توفر لدى الدارس من قيم ومفاهيم ثقافية عامة وردت ضمنيا أو بشكل مباشر في دروس المرحلة الأولى من هذا البرنامج.

٢-قياس ما لدى الدارس من مهارات القراءة والكتابة مما سبق تعلمه في دروس مرحلة محو الأمية ، ومما يعد شرطا لازما للبدء في الحلقة الثانية من البرنامج.

٣-قياس ما لدى الدارس من مستويات عليا من مهارات القراءة والكتابة مما اكتسبه في دروس الحلقة الثانية من البرنامج (التنشئة الاجتماعية).

٤-التعرف على ما لدى الدارس من مفاهيم خاصة بالتنشئة الاجتماعية من منظور إسلامي سواء من حيث عدد هذه المفاهيم أو نوعها أو مستوى إدراكها.

٥-تحديد مدى استيعاب الدارس لمفاهيم التنشئة الاجتماعية التي يتم تدريسها في الحلقة الثانية من البرنامج والوقوف على مستويات تحصيلها سواء من حيث عددها أو نوعها أو صحتها.

٦-تشخيص نقاط القوة والضعف في موضوعات الحلقة الثانية في ضوء أداء الدارسين على الاختبار مما يسهم في مراجعة محتوى هذه الموضوعات وتطويرها على أساس من الخبرة الميدانية المباشرة.

أسس إعداد الاختبار:

استند إعداد اختبار مفاهيم التنشئة الاجتماعية على عدد من الأسس والمنطلقات التي نجملها فيما يلي:

١-التنوع في أنماط الاختبارات الفرعية ، ما بين اختيار من متعدد إلى مزاوجة إلى تكملة...إلخ.

٢-توظيف بعض الاتجاهات الحديثة في الاختبارات. وقد تم في هذا الاختبار استخدام أسلوب التتمة Clause وهو حديث نسبيا في مجال التقويم والقياس.

٣-قياس المهارات اللغوية التي يشتمل عليها كتاب التنشئة الاجتماعية مما يدل على شمول الاختبار لكل ما درسه الطالب.

٤-سهولة تطبيق الاختبار وإعداده بالشكل الذي لا يستلزم تقنيات مختلفة أو مهام خاصة من المعلم.

٥-الانطلاق مما درسه الطالب في الحلقة الأولى (برنامج محو الأمية) والبناء عليه.

٦-حصر المفاهيم الثقافية الواردة في كتاب التنشئة الاجتماعية والتركيز على قياس مدى استيعاب الطالب لها.

٧-بساطة نظام التقدير وجعله بالشكل الذي ييسر المعالجات الإحصائية المختلفة.

٨-التدرج في إعداد صورتي الاختبار القبلي والبعدي كالتالي:

أ- البساطة في قياس المفاهيم في الاختبار القبلي يقابله العمق في قياسها في الاختبار البعدي.

ب- قياس مهارات المستويات الأولى من العمليات العقلية كما وردت في تصنيف بلوم وذلك في الاختبار القبلي. يقابله قياس المستويات الأعلى من هذه العمليات في الاختبار البعدي.

ج- تكليف الدارس في تكوين فقرة في اختبار التعبير ، وذلك في الاختبار القبلي. بينما يكلف بكتابة موضوع بسيط في حدود أربعة أسطر في الاختبار البعدي.

د- اتساع مدى حذف الكلمات في اختبار التتمة بالاختبار القبلي. إذ تم حذف كل سابع كلمة مما ييسر على الدارس التنبؤ بالكلمة المحذوفة(كلما زادت المعطيات في الجملة سهل إكمال النقص فيها). بينما تم حذف كل خامس كلمة في الاختبار البعدي ثقة في قدرة الدارس على ملء الفراغ.

هـ- ترك باقي النص كاملا في اختبار التتمة بالاختبار القبلي مساعدة للدارس على فهم السياق العام له وتيسيرا له على التنبؤ بالفراغات في الوقت الذي اقتصر فيه اختبار التتمة في الاختبار البعدي على الجمل ذوات الفراغ.

صورتا الاختبار:

يتكون اختبار مفاهيم التنشئة الاجتماعية من صورتين:

- **الصورة الأولى(أ): الاختبار القبلي** . ويتم تطبيقه على الدارسين في الأسبوع الأول لانتظامهم في الدراسة في الحلقة الثانية من البرنامج لتحديد نقطة الانطلاق عند كل فرد منهم والوقوف على ما لديه من هذه المفاهيم كما ونوعا مما يسهم في بيان مدى فعالية البرنامج عند الانتهاء منه.
- **الصورة الثانية (ب): الاختبار البعدي**. ويتم تطبيقه بعد انتهاء الدارس من دراسة كتاب التنشئة الاجتماعية الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. وذلك للوقوف على مدى تحصيل الدراسي للمفاهيم الثقافية الواردة في الكتاب واكتسابه المهارات اللغوية التي يشتمل عليها.

وحدات الاختبار:

تتكون كل صورة من صورتي الاختبار من ستة أنماط فرعية من الاختبارات يشتمل كل منها على عدد من الوحدات بيانها كالتالي:

أولا: **الاختيار من متعدد** : ويضم هذا النمط ثلاثين وحدة.

ثانيا: **الصواب والخطأ**: ويضم هذا النمط أربع وحدات.

ثالثا: **المزاوجة** : ويضم هذا النمط أربع وحدات.

رابعا: **التكملة**: ويضم هذا النمط أربع وحدات.

خامسا: **التعبير**: ويكلف الدارس في هذا النمط بتكوين جمل أو فقرات.

سادسا: **التتمة** : ويضم هذا النمط في كل اختبار نصين يشتمل كل منهما على أربع وحدات.

صدق الاختبار:

تم الوقوف على مدى صدق الاختبار بعرضه على عدد من المحكمين المتخصصين في المجالات المتصلة به، سواء أكانت العلوم الإسلامية أو المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية أو المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، أو المناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية.

تطبيق الاختبار:

ينبغي توحيد الظروف التي يجرى فيها تطبيق صورتي الاختبار وهي كالتالي:

١-إخطار الدارسين بموعد ومكان تطبيق الاختبار قبل موعده بوقت كاف والتأكد من معرفة كل منهم ذلك.

٢-إعداد مكان مناسب يبعد عن مصادر الضوضاء يساعد على التركيز في القراءة والتفكير.

٣-توزيع أوراق الأسئلة التي هي في الوقت نفسه أوراق الإجابة وإعطاء تعليمات واضحة للدارسين حول كيفية الإجابة .

٤-الزمن المحدد للاختبار هو ساعة ونصف.

٥-لا يجوز إعطاء وقت إضافي إلا في الحالات التي تكون إدارة الامتحان مسئولة عنها.

٦-ينبغي مرور أحد الملاحظين بلجنة الامتحان على جميع الدارسين للتأكد من ملء البيانات العامة الخاصة بهم.

٧-تعتمد إجابة الدارسين على الاختبار على درجة الوئام بينهم وبين الملاحظين إلى حد كبير مما يحتم خلق المناخ السليم الذي يشجع الدارسين ولا يثبطهم.

نظام التقدير:

١-يفضل أن يشترك في تصحيح ورقة الدارس أكثر من مصحح ضمانا لموضوعية التقويم وتأكيدا من استيفاء تصحيح كل الأسئلة.

٢-تعطى كل وحدة من وحدات الاختبار في خمسة الاختبارات الأولى درجة واحدة. بينما تعطى كل وحدة من وحدات الاختبار السادس (التتمة) نصف درجة بمجموع قدره (٤) درجات.

٣-يجبر نصف الدرجة في اختبار التتمة إلى درجة كاملة.

٤-في ضوء ما سبق يتم توزيع الدرجات كالتالي:

- **الاختبار الأول:** الاختيار من متعدد : ٣٠ وحدة = ٣٠ درجة.
- **الاختبار الثاني:** الصواب والخطأ: ٤ وحدات = ٤ درجات.

- الاختبار الثالث: المزاوجة : ٤ وحدات = ٤ درجات
- الاختبار الرابع: التكملة: ٤ وحدات = ٤ درجات.
- الاختبار الخامس: التعبير : ٤ وحدات = ٤ درجات.
- الاختبار السادس: التتمة : ٨ وحدات = ٤ درجات.

٥-الدرجة الكلية لكل صورة من صورتي اختبار مفاهيم التنشئة الاجتماعية هـي ٥٠ «خمسون درجة»

٦-توضع عقب كل اختبار فرعي الدرجة التي حصل عليها الدارس في المربع الـذي ورد في نهاية كل اختبار.

٧-توضع الدرجات على الغلاف الخارجي للاختبار حسب ترتيب الأسئلة ، ثم تكتـب الدرجة بالحروف.

٨-يوقع المصحح أو المصححون على الغلاف الخارجي.

٩-توضع عند كلمة «المستوى» علامة (✓) أمام المستوى الذي يتناسب مـع الدرجة الكلية للدارس وفي ضوء هذا التصنيف.

أ- المستوى المبتدئ : أقل من ٣٣ درجة.

ب- المستوى المتوسط: ٤٢/٣٣ درجة.

ج- المستوى المتقدم: من ٥٠/٤٣ درجة.

١٠-يهدف هذا التصنيف إلى الوقوف على مسـتويات أداء الدارسـين بشـكل عـام والتفكير في الإجراءات التي تستتبع ذلك. سواء أكان تنظيـم برنـامج علاجـي (للمستوى الابتدائي مثلا) ، أو برنامج إثرائي (للمستوى المتوسط مثلا) أو برنامج ثقافي متميز (للمستوى المتقدم مثلا).

مفتاح الإجابة:

الصورة (أ)

الاختبار القبلي

أولا: الاختيار من متعدد

١-ب	٢-أ	٣-ب
٤-ب	٥-ج	٦-أ
٧-ج	٨-ب	٩-أ
١٠-ج	١١-ب	١٢-ب
١٣-أ	١٤-ج	١٥-أ
١٦-ج	١٧-ج	١٨-أ
١٩-أ	٢٠-ب	٢١-أ
٢٢-ج	٢٣-ج	٢٤-ب
٢٥-ب	٢٦-ج	٢٧-ج
٢٨-أ	٢٩-ج	٣٠-أ

ثانيا: الصواب والخطأ:

١- × ٢- ✓

٣- ✓ ٤- ×

ثالثا: المزاوجة:

٤/-/١/٢/٣

رابعا: التكملة:

المسلم/ الأساسيين/ الباب/ المعاصرة

خامسا: التعبير:

يأتي ترتيب الجمل حسب أرقامها كالتالي:

٣/١/٢/٥/٤

سادسا: التتمة:

(أ) كتاب/ أثر/سلم/ أو

(ب) من / معاون/ ذهبا/ و

الصورة (ب)

الاختبار البعدي

أولا: الاختيار من متعدد:

١-ج	٢-أ	٣-ب
٤-ج	٥-ب	٦-ج
٧-أ	٨-ب	٩-ج
١٠-ج	١١-أ	١٢-أ
١٣-ب	١٤-ج	١٥-أ
١٦-أ	١٧-ب	١٨-ج
١٩-أ	٢٠-ب	٢١-ب
٢٢-ج	٢٣-أ	٢٤-ج
٢٥-ب	٢٦-ج	٢٧-أ
٢٨-ب	٢٩-أ	٣٠-ج

ثانيا: الصواب والخطأ:

١- ×   ٢- ×

٣- ✓   ٤- ×

ثالثا: المزاوجة:

٣/٤/-/١/٢

رابعا: التكملة:

مدرسة/ يكتسب/ الإيمان / الكريمة

خامسا: التعبير:

توزع درجة التعبير (٤) درجات على كل من :

- الأفكار (عددها وتنوعها وعمقها).
- اللغة (صحتها ، وجمالها).

سادسا: التتمة:

(أ) يتدرب / عن / بمكارم/ الغسل.

(ب) أجمل/ في / على / دفع.

وبالله التوفيق...

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

إدارة برامج التربية

محو الأمية وتعليم الكبار

اختبار مفاهيم

التنشئة الاجتماعية

الصورة (أ)

(الاختبار القبلي)

إعداد

أ.د. رشدي أحمد طعيمة

عميد كلية التربية جامعة السلطان قابوس

سلطنة عمان

بيانات عامة	**الدرجة:**
الدولة: ________ البلد: ________	السؤال الأول : ________
المنطقة: ________ المدرسة: ________	السؤال الثاني : ________
الاسم: ________ السن: ________	السؤال الثالث : ________
جهة العمل: ________	السؤال الرابع : ________
المهنة: ________	السؤال الخامس: ________
التاريخ : ________	السؤال السادس: ________
	المجموع : ________ ٥٠

المصححون : أ- ________ **الدرجة بالحروف:** ________

ب- ________ **المستوى:** مبتدئي ( )

ج- ________ متوسط ( )

د- ________ متقدم ( )

تونس

ربيع الأول ١٤١٩هـ/ يوليو ١٩٩٨م

بسم الله الرحمن الرحيم

أولا: الاختيار من متعدد:

فيما يلي عـــدد من الأســـئلة التي يعقـــب كلا منها ثلاث إجابات. ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة منها :

١- «الإنسان مدني بطبعه». تدل هذه العبارة على أن :

أ- الإنسان يحب أن يعيش مدنيا ( )

ب- الإنسان يكره أن يعيش وحيدا ( )

ج- الإنسان بطبيعته يحب المدن ( )

٢- من القضايا التي نظمها الإسلام «العدة» . ويقصد بها:

أ- مدة انتظار المرأة بعد وفاة زوجها أو طلاقها قبل أن تتزوج بغيره. ( )

ب- مدة انتظار المرأة بعد خطوبتها استعدادا للزواج ( )

ج- مدة انتظار الرجل بعد وفاة زوجته أو طلاقه لها. ( )

٣- قد يرغب الإنسان عن الزواج لارتفاع المهور . تفيد هذه الجملة:

أ- رغبة الفرد في الزواج ( )

ب- عزوف الفرد عن الزواج ( )

ج- الرغبة في ارتفاع المهور ( )

٤- ينصح الإسلام من لا يستطيع الزواج بأن :

أ- يكثر من صلاة الفرض والنوافل ( )

ب- يصوم مدة من الزمن ( )

ج- يقترض من البنوك بلا فوائد ( )

٥- إن المودة لا الشحناء هي التي تميز العلاقات الزوجية في الإسلام.

تعني كلمة الشحناء هنا:

أ- المحبة والمداعبة ( )

ب- شحن النفوس بالحب ( )

ج- البغض والكراهية ( )

٦- « **وليستعفف الذين لا يجدون نكاحا حتى يغنيهم الله من فضله**».

تخاطب هذه الآية الكريمة:

أ- من لا يستطيعون الزواج ( )

ب- من يستطيعون الزواج ( )

ج- من لا يرغبون في الزواج ( )

٧- النفقة في الإسلام :

أ- حق للزوج على زوجته ( )

ب- واجب على كلا الزوجين ( )

ج- حق للزوج على زوجها ( )

٨- يعد المال الذي ترثه الزوجة عن والدها:

أ- حقا مطلقا للزوج ( )

ب- حقا مطلقا للزوجة ( )

ج- حقا مشتركا بينهما ( )

٩- ينبغي أن يقوم الزواج في الأسرة المسلمة على:

أ- الاحترام المتبادل بين الزوجين ( )

ب- قيام الزوجة فقط بواجباتها ( )

ج- قيام الزوج فقط بواجباته ( )

١٠- من الأشياء التي يحقق الفرد بها ذاته:

أ- أن يستمع كثيرا إلى مدح أصدقائه له ( )

ب- أن يكثر الخلاف بينه وبين الآخرين ( )

ج- أن يقيم علاقات طيبة مع الآخرين ( )

١١- « الرجل صديق لأبي». مثنى هذه الجملة كالتالي:

أ- الرجلان أصدقاء لأبي ( )

ب- الرجلان صديقان لأبي ( )

ج- الرجلان صديقان لأبوي ( )

١٢- المسلم يبر والديه ، وإن كانا غير مسلمين ويطيعهما:

أ- في جميع الأحوال ( )

ب- إن أمرا بمعروف ( )

ج- إن أمرا بمعصية ( )

١٣- إنفاق المرء على والديه عند حاجتهما أمر:

أ- واجب شرعا ( )

ب- جائز أحيانا ( )

ج- محرم تماما ( )

١٤- «هؤلاء المعلمات... درسن اللغة العربية».

أكمل هذه الجملة بالكلمة المناسبة مما يلي:

أ- اللتان ( )

ب- التي ( )

ج- اللاتي ( )

١٥- يمكن أن يسبب الاسم القبيح لصاحبه:

أ- حرجا وضيقا ( )

ب- إبعادا للحسد ( )

ج- شهرة واسعة ( )

١٦- يرفض المسلم أن يسمي ابنه باسم «شيطان» ؛ لأن هذا الاسم:

أ- صعب المعنى ومخيف ( )

ب- غير عربي الأصل ( )

ج- قبيح المعنى والدلالة ( )

١٧- ينهى الإسلام عن التمييز بين الأبناء لأنه يؤدي إلى:

أ- العداوة بين الأبناء دائما ( )

ب- الانحرافات السلوكية كثيرا ( )

ج- العداوة بينهم والانحراف أحيانا ( )

١٨- «نهى الإسلام عن عقوق الوالدين» يقصد بالعقوق هنا :

أ- عدم برهما ( )

ب- قتل الوالدين ( )

ج- إقامة عقيقة لهما ( )

١٩- أول ما يحاسب عليه المؤمن يوم القيامة:

أ- الصلاة ( )

ب- الصوم ( )

ج- الحج ( )

٢٠- اهتمام الوالدين بتعليم بناتهم القيم الإسلامية أمر:

أ- مستحب ( )

ب- واجب ( )

ج- جائز ( )

٢١- « ولا تصعر خدك للناس ولا تمش في الأرض مرحا ».

وردت هذه الوصية ضمن وصايا:

أ- لقمان لابنه ( )

ب- موسى لأخيه ( )

ج- نوح لابنه ( )

٢٢- لكي يصل المسلم إلى درجة الإحسان فإن عليه أن:

أ- يعامل الناس كما يعاملونه ( )

ب- يسكت على ظلم الناس دائما ( )

ج- يعفو عمن ظلمه ويحسن إليه ( )

٢٣- الجار القريب المسلم له عليك:

أ- حق واحد ( )

ب- حقان اثنان ( )

ج- ثلاثة حقوق ( )

٢٤- من حق الطريق على المسلم:

أ- ترك الأذى في مكانه دون تغيير ( )

ب- غض البصر وكف الأذى ( )

ج- الجلوس على جوانبه ومشاهدة المارة ( )

٢٥- نحكم على كرم أخلاق المسلم من :

أ- رؤيته كثيرا في المسجد ( )

ب- تعامله مع الناس ماليا ( )

ج- كثرة الأيام التي يصومها ( )

٢٦- مما يدل على صدق الإيمان:

أ- عفة اللسان وطهارة القلب ( )

ب- حسن الخلق وبذل المال ( )

ج- كل الصفات السابقة ( )

٢٧- العبادات الإسلامية تحث المسلم على:

أ- التجمل بالنظافة في ظاهره فقط ( )

ب- التجمل بالنظافة في باطنه فقط ( )

ج- التجمل بالنظافة في ظاهره وباطنه ( )

٢٨- نزلت أول آية في القرآن الكريم تدعو إلى :

أ- القراءة ( )

ب- الصلاة ( )

ج- الزكاة ( )

٢٩- الإسلام دين القوة التي تتمثل في :

أ- القوة الروحية ( )

ب- القوة البدنية ( )

ج- كلتا القوتين ( )

٣٠- قال صلى الله عليه وسلم: «رحم الله رجلا سمحا إذا باع وإذا اشترى وإذا اقتضى». يقصد بالرجل السمح في هذا الحديث:

أ- من يكون طيب النفس لين الجانب ( )

ب- من يسامح الناس في الثمن ( )

ج- من يبيع بدون ربح يجنيه ( )

الدرجة : ________

٣٠

ثانيا: الصواب والخطأ:

ضع علامة (✓) أمام الجملة الصحيحة في رأيك ، وعلامة (X) أمام الجملة غير الصحيحة فيما يلي:

١-شرع الإسلام الزواج إشباعا لمتعة الزوجين فقط ( )

٢-تربية الأطفال مسئولية المدرسة والمنزل معا ( )

٣-الذي يبر والديه دائما يبره أولاده غالبا ( )

٤-لا ضرر من مشاهدة الأطفال جميع برامج التلفاز ( )

الدرجة : ________

٤

ثالثا : المزاوجة :

ضع أمام التعريف الوارد في العمود (ب) الرقم الموجود أمام المفهوم الـــذي يناسبه في العمود (أ):

(أ)	(ب)	
١-الخِطبة	- ما وقر في القلب وصدقه العمل	( )
٢-الصداق	- ما يلقيه الخطيب من حديث أمام الناس	( )
٣-التركة	- مرحلة تسبق الزواج يتعارف فيها الزوجان	( )
٤-الإيمان	- ما يقدمه الرجل للمرأة من مال قبل الزواج	( )
	- الميراث الذي يخلفه الفرد بعد وفاته	( )

الدرجة : ________

٤

رابعا: التكملة :

ضع كل كلمة مما يلي في مكانها المناسب من النص التالي:

الكلمات :

الباب - الحجرة - المسلم - الأساسيان -

المعاصرة - الأساسيين - المعاصر - الكافر.

النص:

إن الإنسان ____________ يعتبر كتاب الله وسنة نبيه- محمد صلـــى الله عليه وسلم- المصدرين ____________ في كل أمر من أمور حياتـــه. وهـــذا بالطبع لا يغلق ____________ أمام العقـــل كـــي يجتـــهد فـــي القضايـــا ____________ في ضوء توجيهات هذين المصدرين.

الدرجة : ________

٤

خامسا: التعبير:

أعد ترتيب الجمل الآتية بحيث تكون فقرة متكاملة:

أ- الجمل:

١-وهو القدوة الحسنة لكل مسلم.

٢-وغرس محبة الرسول صلى الله عليه وسلم.

٣-إن الرسول هو الإنسان الكامل.

٤-في كل عصر من العصور.

٥-من أهم القيم التي يجب تنميتها.

ب- الفقرة:

____

____

____

____

____

الدرجة : ________

٤

سادسا: التتمة:

فيما يلي نصان حذفت منهما بعض الكلمات. اقرأ النصين جيدا. واكتب ما يملأ الفراغات مما يكمل المعنى:

(أ) تطلق «السنة» عند رجال الحديث و__________ السير والمغازي على كل ما __________ عن النبي صلى الله عليه و ________، من قول ، أو فعل ، أو تقرير، ________ سيرة، أو خلق، أو شمائل ، أو أخبار، أو صفات خلقية. دون نظر إلى ما قد يثبت به حكم شرعي أو ما لا يثبت به حكم.

(ب) فرض الإسلام الزكاة فيما أخرجت الأرض ________ زروع وثمار، واستخرج من __________ . وفيما جمع الناس من المال __________ أو فضة ، أو أوراقا مالية مضمونة . __________ كذلك في الأنعام من إبل وبقر وغنم ، وفي عروض التجارة.

الدرجة : ________

٤

انتهى الاختبار بحمد الله.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

إدارة برامج التربية

محو الأمية وتعليم الكبار

اختبار مفاهيم

التنشئة الاجتماعية

الصورة (ب)

(الاختبار البعدي)

إعداد

أ.د. رشدي أحمد طعيمة

عميد كلية التربية جامعة السلطان قابوس

سلطنة عمان

بيانات عامة

الدولة: ____________ البلد: ________

المنطقة: ____________ المدرسة: ______

الاسم: ____________ السن: ________

جهة العمل: ________________________

المهنة: ___________________________

التاريخ : __________________________

الدرجة:

السؤال الأول : ______________

السؤال الثاني : ______________

السؤال الثالث : ______________

السؤال الرابع : ______________

السؤال الخامس: ______________

السؤال السادس: ______________

المجموع : ________

٥٠

المصححون : أ- ______________ **الدرجة بالحروف :** ______________

ب- ______________ **المستوى:** مبتدئي (   )

ج- ______________ متوسط (   )

د- ______________ متقدم (   )

تونس

ربيع الأول ١٤١٩هـ/ يوليو ١٩٩٨م

بسم الله الرحمن الرحيم

أولا: الاختيار من متعدد:

فيما يلي عدد من الأسئلة التي يعقب كلا منها ثلاث إجابات . ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة منها:

١- إن وصف الأسرة بأنها نواة المجتمع يعني:

أ- أنها ضئيلة القيمة في المجتمع ( )

ب- أنها كالتمر من حيث فائدته ( )

ج- أنها الوحدة الأساسية في المجتمع ( )

٢- نصح الإسلام من لا يستطيع الزواج بالصوم لأنه:

أ- يهذب دوافع الفرد ( )

ب- يوفر ماله للزواج ( )

ج- يشجع على العبادة ( )

٣- « اظفر بذات الدين تربت يداك». يدل هذا الحديث على أن :

أ- المرأة المتدينة كالتراب ( )

ب- المرأة المتدينة أفضل من غيرها ( )

ج- المرأة المتدينة لا تستحق الظفر بها ( )

٤- « **وليستعفف الذين لا يجدون نكاحا حتى يغنيهم الله من فضله** » .

تطالب هذه الآية من لا يستطيع الزواج بأن :

أ- يمتنع عن النكاح ( )

ب- يستعفف عن الحلال ( )

ج- يتعفف عن الحرام ( )

٥- (ا) الجبال - الأسرة - البيت (ب) الشجر - التعاون - السماء.

أي الجمل فيما سبق بدأت (بال) الشمسية. وأيها بدأت (بال) القمرية؟

أ- (ال) الشمسية في الجمل (أ) وال القمرية في الجمل (ب) ( )

ب- (ال) القمرية في الجمل (أ) وال الشمسية في الجمل (ب) ( )

ج- (ال) الشمسية في جميع الكلمات السابقة ( )

٦- ليس من حق الزوج على زوجته في الإسلام أن :

أ- يكرهها على العمل، كي تعيل نفسها وأولادها ( )

ب- يطلب منها رعاية شئون البيت والأولاد ( )

ج- تخاطبه باللين وتطيعه فيما لا يغضب الله ( )

٧- « ويجعل من يشاء عقيما» تدعو هذه الآية الكريمة إلى:

أ- الرضا بقضاء الله في عدم الإنجاب ( )

ب- تعقيم الرجال حتى لا يزداد النسل ( )

ج- ضرورة تعقيم الأجهزة في المستشفيات ( )

٨- تعتمد التنشئة الاجتماعية السليمة للأطفال على:

أ- ما يحصل عليه الوالدان من دخل ( )

ب- ما بين أفراد الأسرة من تماسك ( )

ج- ما ينشأ من خلافات بين الزوجين ( )

٩- بر الوالدين في الإسلام:

أ- يأتي بعد الجهاد في سبيل الله ( )

ب- يتوازى مع الجهاد في سبيل الله ( )

ج- يأتي قبل الجهاد في سبيل الله ( )

١٠- الإنفاق على الوالدين من الزكاة:

أ- واجب في جميع الأحوال ( )

ب- جائز في بعض الأحوال ( )

ج- غير جائز في كل الأحوال ( )

١١- « الأم مدرسة / الأم مربية». أي التعبيرين أجمل وأدق؟

أ- الأول أجمل وأدق ( )

ب- كلاهما جميل ودقيق ( )

ج- الثاني أجمل وأدق ( )

١٢- « إن لي من الولد عشرة ما قبلت أحدا منهم ». هذا القول:

أ- يرفضه الإسلام، لأنه يدل على قسوة القلب ( )

ب- يقبله الإسلام، لأنه يدل على القوة والتفاخر ( )

ج- ليس للإسلام رأي محدد فيه ( )

١٣- تفضيل الوالدين لأحد الأبناء على أخوته بدون وجه حق:

أ- موقف طبيعي يعبر عن حب الآباء للأبناء ( )

ب- موقف يرفضه الإسلام، إذ يتنافى مع العدالة ( )

ج- موقف يتركه الإسلام للوالدين دون تدخل فيه ( )

١٤- يوصينا الإسلام بأن نأمر أولادنا بالصلاة وهم أبناء:

أ- خمس سنين ( )

ب- عشر سنين ( )

ج- سبع سنين ( )

١٥- «لأن يؤدب الرجل ولده خير من أن يتصدق بصاع»

يقرر هذا الحديث مبدأ مهما وهو:

أ- أهمية تأديب الأطفال ( )

ب- قلة أهمية الصدقة ( )

ج- عدم التصدق بصاع ( )

١٦- «اقصد في مشيك». معناها أن يكون:

أ- الفرد متباطئا في المشي ( )

ب- سريعا في حركته ومشيه ( )

ج- للفرد هدف واضح في مشيته ( )

١٧- «ولا تصعّر خدك للناس». يقصد بالصعر هنا:

أ- داء الصرع ( )

ب- الميل في الوجه ( )

ج- إنقاص الصوت ( )

١٨- «وليحد شفرته». تعني:

أ- أن تكون أداة الذبح طويلة ( )

ب- أن تذبح الذبيحة وهي واقفة ( )

ج- أن تكون أداة الذبح حادة ( )

١٩- حكم إهداء المسلم من ذبيحته إلى جاره النصراني:

أ- جائز ( )

ب- حرام ( )

ج- مكروه ( )

٢٠- الجار القريب غير المسلم له عليك:

أ- حق واحد ( )

ب- حقان اثنان ( )

ج- ثلاثة حقوق ( )

٢١- إماطة الأذى عن الطريق تعني:

أ- إبعاد الأذى وتنبيه الناس له ( )

ب- تنحية الأذى من طريق الناس ( )

ج- السير بهدوء وعدم إيذاء الناس ( )

٢٢- « لو أن دابة عثرت رجلها في الطريق لخشيت أن يسألني الله عنها، لم لم تسو لها الطريق يا عمر؟ » تدل كلمة عمر بن الخطاب رضـي الله عنـه على:

أ- حبه الشديد للخيل وخوفه من عثرتها ( )

ب- الاهتمام بالدواب التي تسير في الطريق ( )

ج- الإحساس بالمسئولية عن سلامة الناس ( )

٢٣- الآية التي ينهي الله فيها عن الغيبة هي:

أ- «أيحب أحدكم أن يأكل لحم أخيه ميتا» ( )

ب- «يأيها الذين آمنوا اجتنبوا كثيرا من الظن» ( )

ج- «يأيها الذين آمنوا لا يسخر قوم من قوم» ( )

٢٤- أي من الصفات التالية لا يعد من الأمراض الاجتماعية:

أ- السخرية من الآخرين والتنابز بالألقاب؟ ( )

ب- تتبع عورات الناس والشك فيهم؟ ( )

ج- أن تحب لأخيك ما تحب لنفسك؟ ( )

٢٥- يكون الإنسان مستجاب الدعوة حسب حديث الرسول صلى الله عليه وسلم:

أ- إذا دعا ربه وقت الشدة فقط ( )

ب- إذا تحرى الحلال في طعامه وشرابه ( )

ج- إذا دعا ربه في السراء والضراء ( )

٢٦- «من تصدق بعِدل تمرة من كسب طيب». كلمة عِدل في العبارة السابقة تعني:

أ- عدم الظلم ( )

ب- أقل من ثمرة ( )

ج- مقدار ثمرة ( )

٢٧- من صفات الإيمان الصادق في الإسلام:

أ- اقترانه بالعمل ما أمكن ( )

ب- إقرار الفرد به فقط ( )

ج- كثرة الصلاة أمام الناس ( )

٢٨- من خصائص الزكاة أنها:

أ- تزكي النفس وتقلل المال ( )

ب- تزكي النفس وتزيد المال ( )

ج- تجعل سمعة الإنسان طيبة ( )

٢٩- أرسل الرسول-صلى الله عليه وسلم- مع أهل يثرب لتعليمهم القرآن والآداب الإسلامية:

أ- مصعب بن عمير ( )

ب- بلال بن رباح ( )

ج- علي بن أبي طالب ( )

٣٠- من أهم ما تميز به الإسلام أنه:

أ- دعا إلى تعلم الرياضات والتنعم الكثير ( )

ب- دعا إلى ما يقوي البدن ويزيد من الترف ( )

ج- دعا إلى ما يقوي البدن ونهى عن الترف ( )

الدرجة : ________

٣٠

ثانيا: الصواب والخطأ:

ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة في رأيك ، وعلامة (X) أمام الجملة غير الصحيحة فيما يلي:

١- يقتصر دور الأسرة على تغذية الأطفال ( )

٢- الإنفاق على الوالدين أحد مصارف الزكاة ( )

٣-يوصي الإسلام من لا يستطيع الزواج بالصوم ( )

٤- من حق الزوج أن يشارك زوجته في ميراثها ( )

الدرجة : ________

٤

ثالثا: المزاوجة:

ضع أمام التعريف الوارد في العمود (ب) الرقم الموجود أمام المفهوم الـــذي يناسبه من العمود (أ):

(أ)	(ب)	
١- النفقة	- ذكرك أخاك في غير وجوده بما يكره	( )
٢- العدة	- نقل الحديث بقصد الإفساد بين الناس	( )
٣- الغيبة	- ما أثر عن النبي صلى الله عليه وسلم من قول أو فعل أو إقرار.	( )
٤- النميمة	- ما يجب على الرجل أن يؤديه لزوجته حسب قدرته	( )
	- مدة انتظار المرأة بعد وفاة زوجها أو طلاقها	( )

الدرجة : ______

٤

رابعا: التكملة:

ضع كل كلمة مما يلي في مكانها المناسب من النص التالي:

الكلمات:

معهد - الكريمة - يكتسب - مدرسة -
الكريمة - الإيمان - يخسر - الفعل.

النص:

إن العبادات الإسلامية تمثل ______ تربوية يتعلم الفرد فيها كيـــف ______ الأخلاق الفاضلة، ويتحلى بمكارمها . إن الإسلام يربط دائمـــا بيـــن ______ والعمل . فالإيمان يهذب النفوس. وله ثمرات تتمثل فـــي الحيـــاة ______ والرزق الطيب، والعزة والكرامة. والعمل الصـــالح لـــه أيضـــا ثمرات يسعد به الفرد في دنياه وآخرته.

الدرجة : ______

٤

خامسا: التعبير:

اكتب في أحد الموضوعات الآتية:

أ- في ضوء قراءتك لوصايا لقمان لابنه . اكتب أربعة أسطر توجه فيها بعض هذه الوصايا لابنك.

ب- بعد دراستك لكتاب التنشئة الاجتماعية . لخص أربع أفكار تعلمتها أو أربع قيم اكتسبتها من موضوعات الكتاب.

ج- اكتب أربعة أسطر حول دور التعليم في تقدم الفرد والمجتمع.

____

____

____

____

____

الدرجة : ________

٤

سادسا: التتمة:

فيما يلي نصان حذفت منهما بعض الكلمات. اقرأ النصين جيدا، واكتب ما يملأ الفراغات مما يكمل المعنى:

(أ) العبادات الإسلامية مدرسة تربوية ____________ فيها المسلم على التخلي ________ مساوئ الأخلاق، والتحلي ________ الأخلاق. ففي الوضوء و ________ يبتعد المسلم عن النجاسات .

(ب) أي سعادة أعظم ________ من أن يكون الناس ________ صفاء ووئام. يتعاونون ________ الخير ، ويتكاتفون على ________ الأذى والشر.

الدرجة : ________

٤

انتهى الاختبار بحمد الله

رقم الإيداع	١٦٥٥٥ / ١٩٩٨
I. S. B. N الترقيم الدولى	977 - 10 - 1201 - 0